

ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«МІЖНАРОДНИЙ КЛАСИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ПИЛИПА ОРЛИКА»

**Дошкільна лінгводидактика:  
*антологія праць з методики розвитку та навчання  
дітей дошкільного віку рідної мови***

Миколаїв  
МКУ імені Пилипа Орлика  
2024

УДК 372.3:81'243(082)

*Рекомендовано Вченою радою ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика» як е-видання для здобувачів вищої освіти освітньої програми «Дошкільна освіта» (протокол № 4 від 27.11.2024 р.).*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

Наталія САВІНОВА – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

Ірина КАЗАНЖИ – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогічної освіти Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика.

**УКЛАДАЧІ:**

Олександр ГРИЩЕНКО – кандидат філологічних наук, доцент.

Тетяна ПОТОЦЬКА – кандидат педагогічних наук, доцент.

Надія ПРАСОЛ – кандидат педагогічних наук.

**Дошкільна лінгводидактика:** антологія праць з методики розвитку та навчання дітей дошкільного віку рідної мови / укл. О. Грищенко, Т. Потоцька, Н. Прасол. Миколаїв : МКУ імені Пилипа Орлика, 2024. 153 с.

Антологія є систематизованим зібранням основних важливих наукових і методичних матеріалів, присвячених питанням мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. У е-виданні представлено праці провідних українських науковців, педагогів та практиків у галузі дошкільної освіти, що висвітлюють теоретичні засади лінгводидактики, принципи організації мовленнєвого середовища, методи навчання рідної мови, а також ефективні прийоми формування комунікативної компетентності в дошкільників.

Антологія адресована здобувачам педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, вихователям, методистам, науковцям, а також усім, хто цікавиться проблемами мовленнєвого розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

УДК 372.3:81'243(082)

## ЗМІСТ

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Василь Сухомлинський</b>                                              |    |
| Рідне слово.....                                                         | 5  |
| <b>Василь Сухомлинський</b>                                              |    |
| Пісня відкриває перед дитиною красу світу.....                           | 22 |
| <b>Василь Сухомлинський</b>                                              |    |
| Слово рідної мови.....                                                   | 28 |
| <b>Софія Русова</b>                                                      |    |
| В оборону казки.....                                                     | 42 |
| <b>Софія Русова</b>                                                      |    |
| Оповідання.....                                                          | 48 |
| <b>Софія Русова</b>                                                      |    |
| Навчання мови.....                                                       | 52 |
| <b>Софія Русова</b>                                                      |    |
| Мова.....                                                                | 55 |
| <b>Софія Русова</b>                                                      |    |
| Предметові лекції.....                                                   | 63 |
| <b>Ян Коменський</b>                                                     |    |
| У який спосіб потрібно майстерно вправляти дітей<br>у розвитку мови..... | 66 |
| <b>Ян Коменський</b>                                                     |    |
| Про користь точного найменування речей.....                              | 69 |
| <b>Костянтин Ушинський</b>                                               |    |
| Рідне слово.....                                                         | 70 |
| <b>Костянтин Ушинський</b>                                               |    |
| Керівництво до викладання за «рідним словом».....                        | 74 |
| <b>Надія Бабич</b>                                                       |    |
| Мова і мовлення у житті людини                                           | 76 |
| <b>Надія Бабич</b>                                                       |    |
| Культура побутового мовлення.....                                        | 81 |
| <b>Володимир Скалкін</b>                                                 |    |
| Особливості діалогічного мовлення.....                                   | 90 |
| <b>Дмитро Ніколенко</b>                                                  |    |
| Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови.....              | 94 |
| <b>Алла Богуш</b>                                                        |    |
| Навчання дітей дошкільного віку рідної мови.....                         | 99 |

**Алла Богуш**

Діяльність, активність, мовлення..... 101

**Алла Богуш**

Мовленнєва компетенція дошкільника  
як лінгводидактична проблема..... 111

**Алла Богуш**

Педагогічна оцінка в навчальній діяльності  
дошкільників як чинник підготовки їх до школи..... 117

**Олег Ольжич**

Українське дошкілля..... 124

**Олег Ольжич**

Виховання молоді..... 126

**Ольга Черемська**

Ізмаїл Срезневський про значення рідної мови  
у формуванні мовної особистості..... 130

**Марія Фенко, Зоряна Мацюк**

Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку  
мовлення дітей раннього віку..... 138

**Борис Баєв**

Технічні засоби у навчанні, вихованні й розвитку  
дошкільників..... 147

## **Василь Сухомлинський**

### **Рідне слово**

Для нас, українців, рідною є українська мова. Нею розмовляють сьогодні понад 36 мільйонів осіб. Та історично доля нашого народу склалася так, що нам, українцям, знайома й російська мова. Ці мови переплітаються багатьма нитями. Це не тільки полегшує, а й утруднює опановування спорідненими мовами. Сотні слів, що звучать однаково в них, мають різне значення. Слово, що звучить в одній мові з патетичним забарвленням, в другій — іноді набуває іронічного смислу. Гра відтінків, найтонших рисочок емоційно-естетичного забарвлення слів у цих мовах є для нас, учителів, джерелом духовного багатства, яке ми покликані передати молодому поколінню.

Мова — духовне багатство народу. «Скільки я знаю мов, стільки разів я людина», — говорить народна мудрість. Та багатство, втілене у скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не опанувала рідну мову, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до опановування мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова.

Я прагнув до того, щоб це життєдайне джерело — багатство рідної мови — було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. «Подорожуючи» до живого джерела думки та слова, мої вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки українського слова. Я домагався, щоб вони відчували красу мови, дбайливо ставились до слова, дбали про її чистоту.

Мовна культура людини — це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити.

Ми йшли у природу — до лісу, до саду, на поле, луки, берег річки, — слово ставало у моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу.

Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. «Подорожі» у природу були першим поштовхом до творчості. У дітей з'явилося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти складали маленькі твори про природу. Ці твори — найважливіша форма роботи з розвитку мови та думки. Кожна дитина складала свій твір, а потім записувала його у класі. Для прикладу наведу кілька творів-мініатюр, усно складених дітьми у перший рік навчання, а потім записаних в альбом «Наше рідне слово» або в індивідуальні альбоми.

Пісня жайворонка  
(Лариса)

У блакитному небі тремтить сіра грудочка. Це — жайворонок. Я слухаю цю чудову пісню — не можу наслухатися. Неначе виграв на тоненьких-тоненьких срібних струнах. Натягує струни від золотої пшениці до сонечка. Колоски прислухаються до його пісні.

Зайшло сонечко  
(Сергійко)

Сонечко зайшло. Потемніло поле. З яру розповзається присмерк по полях і лісах. Розтікається, як річка. А на вершині тополі спалахнули золоті іскорки. Це сонечко послало своє останнє привітання. Спалахнули і погасли. До побачення, сонечко!

Бджоли п'ють воду  
(Галя)

Я бачила, як бджоли п'ють воду. По тоненькій очеретинці крапельки води стікають на гладенький вербовий пеньок. Пеньок мокрий. Бджоли люблять запах верби. Летять до пенька пити воду. Стріпують золотими крильцями. Відпочиньте трохи, бджілки, адже вам далеко летіти.

Гречка цвіте  
(Варя)

Зацвіла гречка. Поле неначе білим килимом вкрите. Та цей килим живий і так гарно пахне. На кожній квіточці — бджола. Килим гуде — це бджоли дзижчать. Великий мохнатий джміль сів на квіточки. Стеблинка затремтіла і нахилилася. Джміль не втримався, впав і сердито загув.

Комбайнер

(Юра)

Мій дядько комбайнер. Він веде велику машину. Перед ним — пшениця. Гострі ножі зрізують стеблини і подають у молотарку. Молотарка обмолочує пшеницю. Зерно тече тоненьким струмком у бункер. Підїздить автомашина, везе зерно на тік. Буде багато білого хліба.

Наша молотарка

(Ваня)

У нас в школі є маленька-маленька молотарка, ось така... Учні зжали пшеницю на шкільній ділянці. Зв'язали п'ять снопів. Загула маленька молотарка. Обмолотила пшеницю. Зсипали пшеницю в мішок. А ми будемо її сіяти.

Цвітуть яблуні

(Павло)

Ой, як гарно в саду, коли цвітуть яблуні. Білі квіточки розкрили пелюстки перед сонцем. Вітерець гойдав квіточки, і вони дзвенять. Як срібні дзвіночки. Весь сад дзвенить, усміхається сонцю. А коли вітер стихав, чути дзижчання бджіл. Вони літають над деревами. Видивляються найголосистіших дзвіночків. І сад співає, як тисяча струн. Сяде бджілка на дзвіночок, поворушить лапками, стрепене крильцями. Підіймається золотий пилоч над дзвіночком, як хмаринка.

На фермі в тітки Даші

(Коля)

Ми були на фермі в тітки Даші. Вона доїть тридцять корів. Великі-великі бідони молока. Молоко відвозять на маслозавод. Там з нього роблять масло.

Ввечері курличуть журавлі

(Тіна)

Зайшло сонце за гору. В блакитному небі летять журавлі. Курличуть: «Здрастуйте, луги зелені, ми прилетіли з теплого моря»

Затріпотіли гілки на деревах. Зашелестіли зелені травинки. Задзвенів став — здрастуйте, журавлі, розкажіть, що ви бачили на теплому морі.

Ласкавий Дідусь-Присмерк

(Саня)

Загорілися зірочки па небі. Вийшов з яру лагідний Дідусь-Присмерк. Старенький, мохнатий-волохатий. З паличкою. Йде в

село. Заходить до хат. Бере дітей у теплі, м'які долоні. І дітям хочеться спати. Сняться їм гарні сни.

(Це вона, Саня, ще в «Школі радості» придумала казку про Присмерк. А тепер ця казка знову ожила в пам'яті дитини).

Дядько Кузьма

(Федя)

Ми були в дядька Кузьми. Він будівельник. З цегли зводить стіни будинку. Зараз він будує магазин. Дядько Кузьма збудував уже п'ятдесят будинків. У них живе багато людей. Він говорить: «Мої будинки житимуть двісті років. Багато хто з людей згадуватиме: он який будівельник дядько Кузьма!»

Проліски

(Катя)

Розбудило сонечко ліс. Розтопило сніжинку на верхівці сосни. Впала гаряча крапелька на сніг, пробила замет і сухе листя. Там, де вона впала, з'явилася зелена стрілочка. А на ній розцвів блакитний дзвіночок. Дивиться на сніг і дивується: «А чи не рано я прокинувся?» «Ні, не рано; пора, пора», — заспівали пташки. І прийшла весна.

Сонечко і хмара

(Толя)

Золота нива Сонечко виграє на кожному колосочку. Поле, поле, яке ти гарне. Та ось припливла до тебе хмара. Закрила сонечко. Згасли золоті іскорки на колосочках. Стало поле сірим. Неначе хто вкрив землю сірою ковдрою Швидше вийди, сонечко, з-за хмари. Ждуть колосочки. Чекаємо і ми на тебе, сонечко!

Падають зірочки з неба

(Люба)

У серпні падають зірочки з неба. У в темному лісі велика галявина. Впала зірочка з неба на галявину. Зацвіла пурпурова квіточка.

У нашому класі тепло

(Саша)

У нашому класі тепло-тепло. Гарячі батареї, по них тече вода. У підвалі — котел. У великій печі горить вугілля. Його видобули під землею шахтарі. Повезли залізницею, привезли до нас. Розвантажили на землю. Потім навантажили на автомашину і

привезли у школу. Нам тепло, тому що трудяться шахтарі та залізничники.

Шпаки взимку

(Миша)

Минулої зими шпаки не відлітали у теплі краї. Звідки вони дізналися, що не буде великих морозів? Я бачив, як увечері птахи зібрались у велику зграю і перелітали від одного дерева до іншого. Шукали, де тепліше. І тривожно пищали. У заметіль шпаки залетіли до нас у хлів. Розсілися скрізь, навіть на спину корові сіли. А в сонячні морозні дні купалися в снігу. Падає шпак камінцем у м'який замет, заривається в сніг. Потім вибирається із замету і весело щебече.

Ялинка

(Данько)

Ми з мамою поставили на стіл ялинку. Прикрасили її іграшками. Внизу поставили Діда Мороза. Настала ніч. На дворі яскраво світить місяць. Мені хочеться подивитися, що робить Дід Мороз. А він підняв палицю, відійшов від ялинки і вже ходить по столу. Ходить і покахикує. А білі сніжинки про щось шепочуться на гілках. Сірий зайчик причаївся на сучку. Як скочить з ялинки та в мішок до Діда Мороза. От і буде подарунок на Новий рік.

Дід Юхим

(Люда)

Мій дідусь Юхим – лісівник. Він працює у колгоспі уже двадцять п'ять років. За селом діброва. Це його дуби, він саджав їх. Дідусь говорить, що його дуби житимуть триста років. Я теж посаджу свій дубок.

Злий павук

(Костя)

У темному куточку комірчини розставив сіті павук. Я дивлюся, що він робитиме. Павук причаївся на стіні і ворушить лапками. Неначе розгойдує сіті. Прилетіла комаха, дзижчить. Павук повернувся, прислухається. Комаха наткнулася на павутину, заплуталася. Дзижчання стало дзвінким, тривожним. А павук уже поспішає до комахи. Ні, не вдасться тобі комаху згубити, злий павук. Я розриваю павутину і звільняю комаху. Лети, та не попадайся у сіті злому павукові.

Помідори

(Слава)

Червоні помідори на зелених кущах. Уранці помідори вкриті крапельками роси. Виграє золоте сонце в кожній краплині. Сів білий метелик на червоний помідор. Дзижчить бджола. Думала бджола, що це велика червона квітка. Покружляла над помідором і полетіла.

Твори дітей — результат великої роботи. Треба піти з дітьми до живого джерела думки та слова, добитися того, щоб уявлення про предмет, явище навколишнього світу увійшло через слово не тільки в їхню свідомість, а й у душу і серце. Емоційно-естетичне забарвлення слова, його найтонші відтінки — ось у чому життєдайне джерело дитячої творчості. Слово живе у свідомості дитини як яскравий образ, тому, записуючи в класі свої твори, діти доповнюють текст малюнками.

Було б наївно чекати, що дитина під впливом краси навколишнього світу відразу складе твір. Творчість не приходить до дітей з якогось натхнення. Творчості треба вчити. Дитина лише тоді складе твір, коли почує опис природи від учителя. Перший твір, який я прочитав дітям, був складений на березі ставу, тихої вечірньої години. Я прагнув, щоб діти зрозуміли її відчули, як наочний образ можна передати словами. Спочатку діти повторювали мої власні твори, поступово вони переходили до самостійного опису картин природи, що схвилювали їх, — починався індивідуальний процес дитячої творчості. У цій справі дуже важливо відчувати емоційно-естетичні відтінки слова. Дитина навчиться складати твір тільки тоді, коли кожне слово перед нею — як готова цеглинка, якій заздалегідь приготовлене місце. І діти вибирають ту єдину цеглинку, яка пасує у цьому випадку. Вони не можуть взяти перше-ліпше слово. Це не дозволяє їм зробити емоційно-естетична чутливість.

Складання творів стало для моїх вихованців улюбленою справою. Вони прагнуть розповісти про усе, що бачили, пережили. Слово для дітей є засобом висловлення їхнього ставлення до краси навколишнього світу. У 2-му, 3-му та 4-му класах діти складали твори про своїх старших знайомих, про працю людей, про бруньки яблуні, що розкрилися, про квітку ромашки, що в'яне, про срібні павутинки «бабиного літа» і збирання яблук у саду. Протягом 4-х років кожен учень склав по 40 — 50 творів-мініатюр. Ось

кілька творів, складених дітьми на другому, третьому і четвертому роках навчання.

Звідки беруться крижані квіти на шибках  
(Таня, 4-й клас)

Я запитала в мами: «Звідки беруться крижані квіти на шибках?» Мама сказала: «Малює маленький онук Діда Мороза. Ходить він з дідусем ночами, розмальовує вікна...» Захотілося мені побачити, як він це робить. Лягла спати, та очей не заплющую. Всі поснули. Скрипить дерево за вікном. Підійшов маленький хлопчик до вікна. Водить по шибці срібним олівцем і тихо співає. Бачу, намалював прекрасну квітку. Широке-широке листя і маленькі пелюстки. Вранці сонечко заграло, квітка — як жива. Не знаю, снилося це мені чи й справді бачила.

Світ квітів серед зими  
(Галя, 3-й клас)

Восени біля теплиці розцвіли хризантеми. Вони не бояться холодних туманів. Та ось з півночі прийшов мороз. Замерзла вода у відрі. Треба рятувати хризантеми від холоду. Ми пересадили їх у горщики і поставили в теплицю. Обрізали стебла. Хризантеми знову зазеленіли, а потім і зацвіли. Вранці я прокинулась, бачу — на дворі сніг. Сніг і сонце. Я хутчій у теплицю. Цвітуть хризантеми — білі, сині, блакитні. А надворі сніг. Усміхаються хризантеми сонечку ясному.

Як ми їхали з поля  
(Павлик, 2-й клас)

Улітку ми їздили з мамою в поле за сіном. Мама наклала великий віз сіна. Ув'язала сіно мотузкою. Коні йшли поволі. Ми сиділи на сіні високо-високо. Зайшло сонце, на небі загорілися зірочки. Я ліг на сіно й дивився на небо. І ось наш віз уже не віз, а великий човен. Ми пливемо по морю. Над нами — зірки. Вони близько. Піднімеш руку — і дістанеш зірочку. Десь далеко зелені береги. Там співає перепілка, грають на скрипках коники. Наш човен зупинився, а зірочки гойдаються. Приплив човен до берега. Мама встала, а мені ще хочеться полежати.

Похмурий осінній день  
(Шура, 3-й клас)

Дні стали коротші, ночі довші. Ранками над річкою плывуть тумани. Де сонце, чому воно не розсіє клоччя туману? З неба

падають маленькі крапельки осіннього дощу. Дерева стоять, схиливши гілля. Падає листя. На гілочках висять великі краплі. Десь у тумані протяжно закричала чайка. Можливо, вона не може летіти на південь і жаліється людям. В лісі тихо-тихо. Стукнув кілька разів дятел і замовк. Падають золоті жолуді на листя. Весь світ у білому тумані.

Коли починається осінь

(Сергійко, IV клас)

Уранці ластівки тривожно літали над селом. Потім зібрались у велику зграю. Сіли рядочком на телефонні проводи і про щось тихо пищали. Це вони радились, коли летіти в теплі краї. Наступного дня ластівок уже не стало. Куди вони полетіли? І як вони знають, що наближається осінь? Адже дні ще теплі. Сонце ласкаво гріє. Я люблю осінні сонцесяйні вечори. Довго, дуже довго горить багрянний вогник вечірньої зорі. І листя на тополях здається багряним. Це відблиск зорі. Вода в заснулому ставу — як вечірня зоря.

Тільки на ставу вечорами гомін: ночують птахи, перелітаючи на південь. На ранок став покривається пеленою туману. На траві — роса. Роса якась сива, не така, як улітку. Починається осінь.

Що найголовніше у житті

(Варя, IV клас)

Що найголовніше у житті? Один говорить: найголовніше — вугілля. Якби не було вугілля, зупинилися б машини, не було б металу, люди замерзли б...

Інший твердить: найголовніше — метал. Без металу не було б ні машин, ні вугілля, ні хліба, ні одягу.

А третій каже: найголовніше — хліб. Без хліба не працювали б ні шахтар, ні металург, ні льотчик, ні прикордонник.

Хто ж з них правий? Що найголовніше в житті? Найголовніше — праця. Без праці не було б ні вугілля, ні металу, ні хліба.

Кінь Вогонь

(Саня, IV клас)

Це мама розповідала. Купили якось селяни коня. Ім'я в нього Вогонь. Нікому не корився він. Найсміливіші і найбуваліші люди боялися підійти до Вогня. Він рив землю копитами, кусав зубами, хропів.

Молодий хлопець Юрко все-таки осідлав непокірного коня. Став він дибки, заіржав, вискочив на дорогу і скинув Юрка. Пробіг кілька верст, зупинився на околиці села. Посеред дороги гралося двоє маленьких діток. Вони побігли до коня і обняли його за передні ноги. В матері серце завмерло від страху. Думає: зараз уб'є чи покалічить дітей. Та кінь стоїть тихо. Переступить ногою і знову стоїть. Косить оком на дітей, наче боїться зачепити їх. А діти все граються. Потім Вогонь обережно відійшов від дітей і побіг через село. Його спіймали і поставили в конюшню.

Їжаки

(Федя, IV клас)

У нас під ґанком живуть їжаки. Вечорами вся їхня сім'я виходить через маленький отвір і простує до ставу. Попереду старий їжак, за ним — п'ятеро маленьких їжаченят, позаду — їжачиха. Що вони там роблять? Я підгледів: п'ють воду і вмиваються. А потім ще риють землю маленькими лапками, дістають звідти якісь корінці і їдять. Це старі їжак і їжачиха. А маленькі їжаченята в цей час граються, пустують. Вибрали вони тихий куточок — туди ніхто не ходить.

Одного разу, казна-звідки узявся собака. Підбіг до старого їжака. Він згорнувся і завмер. І всі їжаки згорнулися. Взяв собака старого їжака в зуби і поніс до ставу. Опустив у воду. Їжак поплив до берега. А собака дивиться на нього. Потім почав гратися з їжаком. Я прогнав собаку.

Наступної весни залишився під ґанком один старий їжак. Куди поділися інші? Мабуть, переселилися в інше місце. А старому їжакові не захотілося переселятися. Я поставив біля ґанку блюдечко з молоком, їжак випив. Він перестав боятися мене. Я заманив його до кімнати. Засвітив лампу. Їжак уп'явся очима у світло. Я поклав на підлогу стару газету. Їжак почав гратися нею. А на ніч пішов до себе, під ґанок.

Як ми жили на баштані

(Володя, 3-й клас)

На гарячій землі — великі кавуни. Сині, зелені, сизі. Вранці вони вкриті крапельками роси. Холодні, холодні. І на траві роса, і курінь наш у крапельках роси. Одного разу Данько встав рано-вранці, приніс у курінь великого кавуна. Розрізав його. Як тільки хтось вставав, він пригощав холодним кавуном. «Хто встане

останнім, — сказав Данько, — тому дістанеться смачна серцевина кавуна — «дід». Уже всі повставали, спав один Сашко. Ми сиділи, чокали — коли ж він прокинеться? Набридло чекати, і ми з'їли «діда».

Видався тихий туманний ранок. Туман приплив з балки, застелив увесь баштан. З-за хмари виглянуло сонечко, освітило кавуни. Здається, що то не кавуни, а сині, зелені, сірі, скляні кульки пливуть по білій річці.

Удень над баштаном гуляв гарячий вітер. У блакитному небі співають жайворонки. Чому вони не сідають на баштані? Чому жайворонки мостять гнізда й виводять пташенят тільки в пшениці, в ячмені, в просі? А найбільше жайворонкових гнізд у гречці.

Поряд з баштаном, біля яру, ми знайшли мурашник. Дідусь побачив, як мурашки кудись поспішають. Він сказав: «Деся недалеко є великий мурашник, ось мурашки самі розкажуть, де він.» Поклав дідусь кілька шматочків кавуна біля мурашиної стежки. Солодкий кавун відразу обліпили мурашки. Ми бачили, як вони беруть крихітні крупинки цукру і несуть їх кудись в одному напрямку. Пішли за ними й прийшли до мурашника. Сірий горбок під кущем, як живий. Мурашки відносять крупинки цукру кудись у нірки й знову повертаються на баштан. Дідусь розповів нам, яку велику користь приносять лісу і людям мурашки. Кожний мурашник рятує від шкідників кілька гектарів лісу. Ми почали охороняти мурашок, а потім дідусь навчив нас створювати нові мурашники.

Коли ми йшли додому, дідусь дав нам по великому кавуну. Кавуни довго стояли в нас дома на вікнах. Вони нагадували нам про гарячий вітер, широкий степ, про жайворонка, про дідуся, про дзвінку пісеньку цвіркуна, який оселився неподалік від куреня. Де він зараз, цей цвіркун?

Краса слова найяскравіше втілена в поезії. Захоплюючись віршем чи піснею, діти немовби чують музику слова. В кращих віршах поетичне слово розкриває найтонші емоційні відтінки рідної мови. Завдяки цьому дітям хочеться запам'ятати вірш. Дитина дістає величезну насолоду, повторюючи слова, що запали в її душу.

Я прагнув до того, щоб діти відчували й переживали музику поетичного слова. На лоні природи в ті хвилини, коли діти були зачаровані красою навколишнього світу, я читав їм вірші. Одного разу ми вийшли в поле; перед нами відкрився чудовий вид на став, у глибині якого тріпотіло віддзеркалення верб. Я прочитав дітям рядки з вірша Тараса Шевченка:

Тихесенько вітер віє,  
 Степи, лани мріють,  
 Між ярами, над ставами  
 Верби зеленіють...

Діти повторювали їх. Вони відчували, що в словосполученні слів, які творять живий образ, народжується музичне звучання мови, яке не тільки надає слову нового емоційного відтінку, а й відкриває нову красу в навколишньому світі. Під враженням від кращих зразків світової поезії в дітей пробуджувалося прагнення створити музичне звучання слів. Насолоджуючись красою весняного дня, діти намагалися сказати так, щоб зазвучала мелодія слова. Дитячі серця охоплювало поетичне натхнення: хлопчики й дівчатка писали вірші. Ось Лариса вдивляється в далечінь полів, її очі загоряються, дівчинка тихо вимовляє, слова, вслухається в їхнє звучання:

— Хвилі виграють у жовтому морі пшениці.

— У гарячому мареві тремтить синій курган, — підхоплює її думку Сергійко.

Усі радісно схвильовані, всім хочеться знайти своє звучання слова. У ці хвилини, коли душу дитини охоплює поетичне натхнення, слово — живе, повнокровне, що виграє всіма барвами веселки, духмяніє ароматом полів і луків, — входить у духовне життя дитини; діти шукають і знаходять у ньому засіб висловлення своїх почуттів, думок, переживань. Пробудити в дитячому серці поетичне натхнення — це означає відкрити ще одне життєдайне джерело думки. Сила цього джерела в тому, що слово відбиває не тільки предмет, явище, дає їм означення в людській мові, а й втілює глибоко особисті сприймання почуття переживання.

Учити поетичної творчості треба не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб облагородити кожне юне серце. Я використовував будь-яку можливість, щоб пробудити в дитячих

серцях поетичне натхнення, щоб слово набуло індивідуального поетичного звучання в душі кожної дитини зимовий ранок. Дерева в білому інеї. Вкриті тонкими, як голочки, крижинками гілки здаються викуваними із срібла. Ми йдемо до шкільного саду, намагаємося не торкатися гілок, щоб не порушити чарівності неповторної краси. Зупиняємося, я читаю вірші про красу зими. Під враженням поезії і краси діти знаходять слова, за допомогою яких можна вималювати образ дерева, вкритого інеєм, і складають вірш. Роблять це колективно, за частинами — ми кілька разів приходимо у сад, укритий інеєм. У вірші оживають яскраві фантастичні образи з казок, створених раніше:

Прийшов чарівник-коваль,  
приніс золоте горно,  
розплавив у ньому він срібло,  
дерева в саду облив.  
Кував він цілую нічку  
І стукав його золот-молот...  
Стоїть наш сад у сріблі.  
Торкнеться голка голки,  
І сад наш дзвенить і дзвенить.  
А де ж чарівник-коваль?  
На крилах своїх золотих  
він до сонця ізнов полетів.  
Візьме він ще трохи срібла,  
у торбу свою покладе  
І знову до пас прилетить.  
Розплавить він знову срібло  
і знову сад заспіває...  
А сонечко на нього чекає...  
Куди ти, коваль, полетів?  
Нащо так довго в саду тім  
ти моє срібло плавиш?  
А чи не забув ти, ковалю,  
що треба вінок кувати?  
І пурпуровий промінь заглянув  
у тихий і срібний наш сад.  
І сонечко зачудоване  
не намилується красою...

У дитинстві кожна дитина — поет. Звичайно, було б наївним вважати, що поетичне натхнення приходить до дитини як чудесний дар. Я далекий від замилювання природною обдарованістю, далекий від думки, що кожна дитина — поет за своєю природою. Поета в душі пробуджує людське почуття прекрасного. Якщо в учневі не виховати це почуття, він залишиться байдужим до краси природи та слова, істотою, для якої кинути камінець у воду і в соловейка, що співає, — те саме. Дати дитині радість поетичного натхнення, пробудити в її серці живе джерело поетичної творчості — така сама важлива справа, як навчити читати та розв'язувати задачі. В одних дітей це джерело б'є сильніше, в інших — слабкіше. Я бачив, що в окремих дітей поетичне натхнення — не бурхливий короточасний злет, не спалах вогника, а постійна духовна потреба.

Поетична творчість — найвищий ступінь мовної культури, а мовна культура виражає саму сутність культури людської. Поетична творчість доступна кожному. Вона не є привілеєм особливо обдарованих. Поетична творчість підносить людину. Дуже важливо, щоб ця найтонша сфера творчості була глибоко особистою, сердечною справою кожної дитини.

Уже у третьому класі Лариса, Саня, Сергійко, Катя, Варя, Коля, Таня, Ліда почали потай читати мені свої вірші, складені наодинці. Я знав, що й інші діти пишуть вірші, та соромляться говорити про своє захоплення. І це було дуже добре.

Нічого особливого в тому, що діти пишуть вірші, я не бачив: це нормальна дитяча гра духовних сил, звичайний творчий вогник, без якого не можна уявити повноцінного дитинства. Але мене дуже радувало саме те, що духовно життя дітей було таким багатим, било таким живим ключем.

Особливо радісно було те, що поетичне натхнення облагороджувало Колю. Дружба у нас з ним усе міцнішала. У шкільному саду був куток, де я любив бувати на самоті. Тут я відпочивав у хорошу погоду, грав на скрипці. І ось випадково трапилося так, що Коля «відкрив» мій куток. Мабуть, він сам шукав самотності. Побачивши мене, хлопчик знітився, хотів піти, та я попросив його залишитись. Я грав на скрипці, мені хотілося виразити у звуках захоплення красою літнього вечора. Коля прислухався до мелодії. Потім я так захопився, що не помітив, як

хлопчик сів поруч зі мною. Даю йому скрипку. Коля намагається повторити те, що грав я, та в нього нічого не виходить. Хлопчик перестав грати. Ми сидимо мовчки, спостерігаючи захід сонця, вслухаючись у вечірню тишу. Мабуть, тому, що нас ріднили переживання краси навколишнього світу, Коля довірив мені свій вірш про природу. Ось він:

Сині квіти в зеленому листі;  
літає бджілка над квітами.  
Вночі у сад соловей прилетів,  
в кущах бузку співав.  
Вранці в саду гриміла гроза,  
дощик квіти обмив.  
Сіра хмара над садом пливе,  
а бузок блакитний, як небо.

Ми довго сиділи з Колею в саду того вечора. Хлопчик став приходити сюди й кожного разу читав маленький вірш. Ось ще один його вірш, він настільки закарбувався в моїй пам'яті, що я записав його через рік після того, як хлопчик прочитав:

Червоне сонечко за гору зайшло,  
палає багряне небо:  
завтра буде вітряний день.  
Зграя ворон тривожно в небо злетіла,  
понеслася на захід, до чорного лісу.  
На високій тополі шепочеться листя.  
Тихо стало. Чути, як десь вдалині  
по дзвінкій дорозі віз стукотить.  
Потемніло багряне небо,  
сірим попелом вкрився жар.  
Яскрава зіронька в небі мерехтить,  
приходить ніч.

Я дізнався, що Коля ніколи не записує своїх віршів: він пам'ятає їх. Вірші живуть в його пам'яті та серці. Мало хто з моїх вихованців придумував вірші, сидячи за чистим аркушем паперу. Вірші народжувалися не для того, щоб їх записувати. Діти не могли обійтися без віршів, як не могли не малювати.

Шура довірив мені свою таємницю теж у хвилини душевної близькості. Зимового дня ми пішли до лісу, каталися на лижах. Червоне сонце схилилося на захід. Стовбури сосен у вечірніх

променях здавалися викуваними із заліза. Ми стояли на узліссі, милуючись красою природи. У ці хвилини Шура прочитав вірш про дятла:

У сосни під корою тисяча струп,  
 дятел сидить на верхівці сосни.  
 Стукне клювом по верхній струні,  
 ледве чутно струна дзвенить.  
 Ближче до сонечка — тонша струна,  
 а біля землі струна — не струна.  
 Біля землі дзвін тихо гуде,  
 мідний дзвін — під червоною корою.  
 Скаче дятел, відкриє струну,  
 клювом ударить — струна задзвенить...  
 Ліс співає, а дятел уже  
 шукає іншу струну.

Варя склала в роки дитинства кілька десятків віршів. У цієї дівчинки чутлива, вразлива душа. Я бачив, як зачарована красою літнього вечора, Варя стояла на березі, дивилася на верби, що схилилися до води, на дзеркальну поверхню ставу, в якому відбивалося синє небо. Потім, через кілька днів, дівчинка прочитала мені вірш про цей літній вечір:

Синє небо, зелені верби, білі хатки —  
 все відбилось у воді.  
 Я стою перед блакитним дзеркалом,  
 переді мною далекий, нескінченний світ.  
 Там і червоний захід, і хмаринка біла,  
 там мерехтить зірка, і над дорогою далекою  
 в небо злетіла пташка — прощається з сонцем.  
 Тільки музика своя в цьому дивовижному світі:  
 чуєте, хтось рукою торкнувся  
 до товстої струни, і заспівав блакитний небосхил,  
 верби заспівали, і хатки заспівали.  
 Цю музику чую я тільки в вечірнім ставу,  
 коли сонце пожежу запалює — за морем, вдалині,  
 коли білі голуби спішать на ночівлю,  
 коли летюча миша чистить лапки в дуплі.  
 Коли вітер, що стомився за день, приліг відпочити  
 в потемнілому яру.

Щороку, коли наближалася осінь, дітям хотілося попрощатися з літом. Ми йшли до свого дуба, складали вірші — про минуле літо, про журавлів, про теплі дні «бабиного літа». Прощаючись 4-й раз з літом, діти колективно склали вірша про найдорожче і наймиліше для нас — про Батьківщину:

У блакитному небі мріє ключ журавлиний.  
Холодна зима зі снігами і морозами  
йде до нас із північних країв.  
Піднялись журавлі на світанку високо в небо,  
глянули на північ  
і побачили білі сніги й хуртовину.  
Закричали журавлі тривожно,  
попрощалися з озером і полетіли у вирій...  
За лісом, за пралісом,  
за високими горами й синіми морями  
є тепле озеро з зеленими очеретами.  
В тому озері б'ють чисті джерела,  
на берегах квітнуть квіти,  
та не милі журавлям ні джерельна вода,  
ні квітки запашні.  
Не роблять вони гнізд на теплому озері,  
не виводять пташенят.  
Ждуть не діждуться,  
коли сонце розтопить сніги на вашій землі,  
зашумлять весняні води,  
заграє веселка в небі,  
зазеленіє осока в лузі.  
Розтопило сонечко холодні сніги,  
зашуміли весняні води,  
заграла веселка в небі,  
зазеленіла осока в лузі.  
Почули журавлі –  
весна прийшла на нашу землю,  
піднялися в небо,  
закричали радісно,  
полетіли до нас...  
Є на світі багато теплих озер,  
де ніколи немає зими,

де вічно зеленіє трава і вічно квітнуть квітки.  
Та для нас найдорожчі наші озера,  
наша трава і наші квітки.  
Бо це — рідна земля.

У цьому вірші дуже тонкий, багатий емоційний підтекст — почуття любові до рідної природи, сум, що треба прощатися з літом, передчуття радості нової зустрічі з весною, цвітінням.

Головне, що заслуговувало на увагу і похвалу, — це яскраві образи, створені в дитячій уяві. Я домагався того, щоб діти, в духовному житті яких поетичне натхнення стало потребою, читали кращі зразки поезії. У нас була створена маленька бібліотечка поезії. Вона особливо потрібна була тим, для кого поетична творчість ще не стала духовною потребою, в кого треба було розвивати чутливість до поетичного слова. Я ще раз повторюю, що дитячу поетичну творчість не можна вважати ознакою обдарованості. Вона таке саме закономірне явище, як малювання: адже малюють усі, через це проходить кожна дитина. Та поетична творчість стає звичайним явищем у духовному житті дітей лише тоді, коли вихователь відкриває перед дітьми красу навколишнього світу й красу слова. Як любов до музики неможливо виховати без музики, так і любов до поетичної творчості не можна виховати без творчості.

Людина, яка любить Шевченка і Лесю Українку, Гейне і Пушкіна, людина, якій хочеться сказати гарно про красу, що оточує її, людина, для якої пошуки потрібного слова стали такою самою потребою, як потреба споглядати прекрасне, людина, для якої поняття про красу людську виявляється насамперед у повазі до людської гідності, в утвердженні найсправедливіших відносин між людьми, — така людина не може стати грубіяном чи циніком.

## **Василь Сухомлинський**

### **Пісня відкриває перед дитиною красу світу**

У початкових класах, як і в «Школі радості», ми слухали музику природи, яка є найважливішим джерелом емоційного забарвлення слова, ключем до розуміння і переживання краси мелодії. Слухаючи музику природи, діти емоційно готувалися до хорового співу. Я домагався того, щоб вони розпізнавали в природі музику, співзвучну пісні, яку ми будемо співати.

Недалеко від школи — прекрасний куточок. Вечірнє небо тут відбивається в дзеркальній поверхні ставу, з луку долинає спів пташок; дзвінкою піснею коники зустрічають вечірню прохолоду. Тут ми кілька разів слухали музику природи перед тим, як розучити пісню українського композитора Якова Степового «Зоре моя вечірняя». У цій пісні прекрасно передано сприймання краси вечірньої зорі. В її мелодії діти вловлювали музику, яка зачаровувала їх тихими літніми вечорами. Тут же, в цьому куточку, ми вивчили пісню. Дітям хотілося співати. А потім, через кілька тижнів, діти виконували її у кімнаті для слухання музики, співів, гри на народних інструментах. Пісня пробудила у дітей спогади про красу вечірньої зорі, їхні обличчя світилися радістю.

У лісі ми слухали музику сонячного полудня. Тихо шелестить листя на високих деревах, вистукує дятел, десь туркоче дика голубка-горлиця, чути кування зозулі. Почуття, навіяні цією музикою, відкрили перед дітьми красу пісні Антона Аренського «Зозуля».

З великою любов'ю діти співали хором «Колискову» В. А. Моцарта, чеську народну пісню «Сорока». «Дитячу пісеньку» П. Чайковського, «Осінню пісеньку» Д. Васильєва-Буглая, польську пісню «Спів пташок», «Пісню лисички» М. Лисенка, «Пісню про чибіса» М. Іорданського та інші. Зазвичай, наш хор співав без супроводу. Мене дуже радувало, що співати люблять усі. У дітей з'явилися улюблені твори: «Колискова» В. Моцарта, «Пісня про маму» О. Сандлера, українські народні пісні «Розлилися води», «Ой, на горі та й женці жнуть», «Подояночка», «Повій, вітре, на Вкраїну», чеська народна пісня «Пастушок» та багато інших. Для дітей стало потребою збиратися разом, щоб поспівати. Пісня входила в їхнє духовне життя, надавала яскравого емоційного

забарвлення думкам, пробуджувала почуття любові до Батьківщини, до краси навколишнього світу.

Велике враження справила на дітей українська народна пісня «Ой, на горі та й женці жнуть». Вона пробуджувала яскраві уявлення про далеке минуле нашого народу, про його героїчну боротьбу проти загарбників. Мелодія пісні ніби переносила дітей у суворі обставини боротьби за незалежність батьківщини, вони бачили світ таким, яким його бачили наші далекі предки кілька століть тому. Ось на полі женці жнуть пшеницю, час од часу чоловіки та жінки тривожно поглядають на обрій — звідти в будь-яку хвилину може з'явитися ворог, і тоді серп треба міняти на шаблю, боронити рідний дім, маленьких діток, що лежать он там у затінку, під снопами. Тільки пісня з її чарівною мелодією здатна донести до свідомості й серця ці картини. Тільки пісня може розкрити красу душі народу. Мелодія і слово пісні — це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали та сподівання.

Є така людська якість — тонкість, емоційність натури. Вона виявляється в тому, що довколишній світ загострює здатність до переживань. Людина тонкої емоційної натури не може забути горя, страждань, нещастя іншої людини; совість примушує її прийти на допомогу. Цю якість виховує музика й пісня.

Емоційність натури, притаманна морально та естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, напутньої поради. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб ваші вихованці прагнули до добра, виховуйте тонкість, емоційну чутливість юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці. Музика і моральність — це проблема, яка потребує глибокого вивчення і дослідження.

Пісня стверджує поетичне бачення світу. Я пам'ятаю, як одного разу після співання пісні, в яку народ вклав глибокі почуття, ми пішли в степ. Перед нами розкинулося безмежне море пшениці, на обрії синіли стародавні кургани, поміж жовтими нивами вузькою смужкою вилася дорога, в блакитному небі співав жайворонок. Діти спинилися, вони наче вперше побачили цей куточок рідної землі. «Це — як пісня про женців», — сказала вразлива Валя. Я відчував: у душі кожної дитини в ці хвилини

звучать слова рідної пісні. Вона ніби відкриває очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, ще дорожчою.

Рідна пісня розкривала перед дітьми слово рідної мови як безцінне духовне багатство народу. Завдяки пісні діти сприймали топкість звучання слова.

На перших порах у нас було мало пластинок із записом тих творів інструментальної музики, слухання яких уявлялося мені так само необхідним, як читання оповідань та казок відомих письменників. Я не уявляв виховання без слухання музики, без того, щоб уже у дитячі роки в людини не було улюблених мелодій. До початку роботи нашої «Школи радості» педагогічний колектив зібрав кілька записаних на плівку і пластинки творів. Ми вважали це великим скарбом, і те, що цей скарб не міг створити у дітей повного уявлення про духовні багатства людства, нас дуже засмучувало. На кінець першого року навчання моїх вихованців у нас уже було 27 творів, з них 7 пісень і 20 інструментальних речей. Ми приходили до музичної кімнати спеціально, щоб послухати музику двічі на тиждень. Деякі мелодії та пісні були відомі дітям, вони увійшли до їхнього духовного життя ще у «Школі радості». Багато разів діти слухали «Пісню жайворонка», «Пролісок» П. Чайковського, «Колискову» В. Моцарта, «Сміявий вершник» Р. Шумана, «У печері гірського короля» Е. Гріга, пісню Лисички, пісню Кози, пісню Вовченяти з дитячої опери «Коза-дереза» М. Лисенка, українські пісні «Дивлюсь я на небо», «Реве та стогне Дніпр широкий», «Сонце заходить, гори чорніють».

За чотири роки роботи з дітьми фонотека збільшилася приблизно у 2 рази. Це було небагато, та я дбав не про кількість, а передусім про те, щоб у духовне життя дітей увійшло все краще з музичних скарбів людства, щоб слухання одного й того самого твору приносило естетичну насолоду, відбилося на мисленні й емоційному житті.

Нехай за місяць дитина почує одну нову мелодію, та ця мелодія стане для неї джерелом духовної насолоди на все життя. Я побоювався пересичення музикою, все новими й новими творами, які б просто розважали, не залишаючи в серці ніякого сліду.

Крім зазначених вище, мої діти слухали протягом чотирьох років такі твори: «Марш Чорномора» з опери «Руслан і Людмила» М. Глінки, марш з опери «Фауст» Ш. Гуно, «Норвезький танець» і

«Кобольд» Е. Гріга, «Травичка зеленіє», «Танець пастушків» і «Танець феї Драже» з балету «Лускунчик», «Марш дерев'яних солдатиків», «Старовинна французька пісенька», «Хвороба ляльки», «Італійська пісенька», «Дитяча пісенька», «Камаринська», «Танець маленьких лебедів» з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського, «Політ джмеля», уривок «Три дива» з опери «Казка про царя Салтана» М. Римського-Корсакова, «Веселий селянин» Р. Шумана, «Танець ельфів» Е. Гріга, «Екосези» Ф. Шуберта, «Шпаки прилетіли» І. Дунаєвського, уривок з опери К. Стеценка, «Лисичка, Котик та Півник», уривок з опери М. Лисенка «Зима і весна», «Бабак» Л. Бетховена, швейцарська пісня «Зозуля», польська пісня «Спів пташок», українські народні пісні «Сусідка», «Ой на горі льон», «Стоїть гора високая», «Повій, вітре, на Україну», угорська народна пісня «Соловей».

Перед слуханням музики я розповідав про ту реальну дійсність чи фантастичні картини, які відтворено в музичних образах. Розповіді надавалося великого значення: вона наче налаштовувала дітей на сприймання твору. Так, перед прослухуванням «Танцю феї Драже» я розповів дітям старовинну казку Е. Гофмана, сюжетну канву якої композитор поклав в основу балету. Яскравими, виразними словами я прагнув створити в уяві дітей образ доброї феї — легкої, граційної. «Ви почуєте передзвін маленьких кришталевих дзвіночків, — кажу я дітям. — Ця музика малює оточення прекрасної феї. Я уявляю легкі, стрункі колони чудового палацу, освітленого яскравим світлом». Діти слухають музику, потім розповідають, як вони уявляють палац феї. Уява малює стави, фонтани, тіністі гаї й таємничі печери. Фантастичні образи пробуджують бажання ще раз послухати музику.

Тлумачення музичного твору, особливо невідомого дітям, потребує великого такту і високої педагогічної культури. Школи не можна забувати, що нова музика — це мова почуттів; навіть народна пісня з нехитрими, часом елементарно простими словами сприймається як художній твір тільки завдяки мелодії. Щоб пояснити суть художніх образів музичного твору, вчитель повинен розуміти специфіку образотворчих засобів композитора. Пояснення має бути своєрідною завершеною художньою розповіддю почутою дитиною з уст учителя. Уже сама по собі ця

розповідь має пробудити почуття, викликати переживання, створити в уяві яскраві картини.

Я глибоко переконаний, що краса музики — могутнє джерело думки. Яскраві образи, що народжуються в уяві дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, немовби спрямовуючи й численні струмочки в єдине річище. Діти прагнуть словами намалювати те, що створила уява, що вони відчують. Для дітей з уповільненим розумовим розвитком слухання музики було по-справжньому могутнім джерелом думки. Я прагнув до того, щоб після спухання музичних творів діти невимушено передавали свої враження.

У музичній кімнаті ми грали на сопілках, розучували мелодії, що полюбилися. У другому класі в нашому гуртку любителів гри на сопілці було 9 моїх вихованців і 4 учні з інших класів. Діти самі робили інструменти. Справжніми майстрами з виготовлення сопілок були Сергійко, Юра, Тіна і Ліда. Вони ходили в гай, вибирали потрібний матеріал, витримували зрізані гілки в тіні, пробували звучання інструментів, добиваючись чистоти мелодійності звука.

У третьому класі у нас з'явилося 3 баяни та 3 скрипки. Юра, Сергійко, Федя, Ліда, Коля, Тіна, Лариса, Саня, Шура навчилися грати на баяні та скрипці. До кінця навчання в початковій школі у 19 дітей дома були музичні інструменти — баяни, скрипки. Та діти не забували й про сопілки. У деяких дітей розкривалися музикальні нахили, та головну мету я бачив не у вихованні окремих талантів, а в тому, щоб усі учні любили музику, щоб для всіх вона стала духовною потребою.

Прогаяне в дитинстві ніколи не відшкодувати в юності і тим більше — у зрілому віці. Це правило стосується усіх сфер духовного життя дитини, і особливо — естетичного виховання. Чуйність, сприйнятливність до краси в дитячі роки незрівнянно глибші ніж у більш пізні періоди розвитку особистості. Одним з головних завдань учителя початкової школи є виховання потреби в красивому, яка багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, її взаємини в колективі. Потреба в красивому утверджує моральну красу, народжуючи непримиренність і нетерпимість до всього вульгарного, потворного.

«Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна зробити погане», — говорить старовинна українська мудрість, що приписується видатному мислителеві Григорію Сковороді. Зло і справжня краса несумісні. Одне з важливих завдань вихователя полягає в тому, щоб, образно кажучи, дати в руки кожній дитині скрипку, щоб кожний відчував, як народжується музика. В наші дні, коли технічні засоби запису й розповсюдження музики набули такого універсального характеру, це виховне завдання набуває особливого смислу. Не допустити, щоб молоде покоління стало тільки споживачем краси, — це проблема не тільки естетичного, а й морального виховання.

## **Василь Сухомлинський**

### **Слово рідної мови**

Рідна мова — то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. У рідному слові народ усвідомлює себе як творчу силу.

Слово рідної мови — могутній засіб передачі від покоління до покоління історичного, культурного, морального, естетичного, побутового досвіду народу. Рідне слово — то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край.

Віками український народ творив це багатство, відкладаючи в скарбницю рідної мови найдорогоцінніші перлини думки, почуття, фантазії. У кожному слові рідної мови — не тільки звукове позначення явища, події, речі, а й найтонші відтінки почуттів і переживань. Ми промовляємо слово обрій — і перед нами постає яскрава картина: гарячий літній день, степ цвіте і духмяніє, блакитне небо десь далеко-далеко доторкнулось своїм кришталевим куполом до землі, і земля в тому місці тремтить у хвилях марева. Ми чуємо слово смеркає — і наша уява малює тихий осінній вечір, горять дрова у печі, діти горнутья до матері, просять розповісти казку про сірого вовка й хитру лисичку.

Кожне слово рідної мови має своє обличчя, як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок барви,— а цих відтінків кожна барва має тисячі.

Любов до Батьківщини неможлива без любові до рідного слова. Тільки той може осягти своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини. Людина, яка не любить мови рідної матері, якій нічого не промовляє рідне слово,— це людина без роду й племені.

У вихованні молодого покоління перед нами постає важливе завдання: прищепити молоді любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, трепетало, грало всіма барвами й відтінками в душі молодої людини, щоб слово рідної мови говорило їй про віковічні

багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали й прагнення.

Дитяча душа дуже чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова, і я домагаюсь того, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини. Це взагалі одно з найскладніших і найвідповідальніших виховних завдань педагога. У слові народ втілює красу і багатогранність навколишнього світу, свої думки, почуття, переживання, любов і ласку, ніжність і великодушність, гнів і ненависть. Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини — це значить разом із звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть.

З перших же днів навчання ми з дітьми йдемо в подорожі до джерел живого слова. Ці подорожі — одна з найголовніших, найістотніших складових частин нашої системи виховної роботи, вони тривають не тільки в роки дитинства, а і в роки отрочества і юності. Час від часу йдемо в поле, в сад, до лісу, на берег річки — під віти старої верби, що схилилась над водою. Діти милуються картинами рідної природи, слухають її чудову музику, а я в цей час беру з багатющої скарбниці української поезії, казки, легенди, з багатобарвного квітника нашої мови ті перлини, які тонко передають те, що діти бачать, чують, відчують, переживають у ці хвилини. Я домагаюсь, щоб для дитини звучала музика слова, щоб його неповторні пахощі стали чимсь дорогим, рідним, близьким і зрозумілим для неї.

Ось одна з перших наших подорожей до джерел рідного слова. Тихий літній вечір, сонце наближається до небосхилу. Ми сідаємо на скошеній ниві, перед нами — баштан, на сонці виблискують кавуни. У блакитному небі співає жайворонок, пролітають одна за одною зграї ластівок. Десь у лузі заскреготав деркач. З поля лине гул трактора. Ми слухаємо музику степів. Я говорю дітям: спостерігайте, як змінюється забарвлення луку, скошеного поля, далеких степів і лісу на обрії; вслухайтеся в пісні птаства, — що ви помічаєте? Діти відчують, що музика природи стає тихішою і ніжнішою, але вони не можуть знайти слів, щоб

висловити свою думку, бо й думка ще неясна. І я читаю в цю хвилину слова безсмертного поета:

Сонце заходить, гори чорніють,  
Пташечка тихне, поле німіє.

Ці слова — вогник, що запалює зірочки дитячої мислі, і зірочки світять, грає сузір'я живої думки, перед дитячими очима відкривається краса світу. Слова, які тільки-но почули діти, були відомі й зрозумілі їм і раніше, але зараз у кожному слові відкрилися й заграли нові, незнані доти барви, слово заграло, запахло степовими травами й сонцем.

Чорний, чорніє — скільки разів чула дитина ці слова! Але коли вона почула поле чорніє і побачила одночасно, як м'які сутінки, ніби серпанок, огортають степи і долину, річку і сад, як тіні розпливаються і зникають, як стіжок сіна стає у вечірніх сутінках схожим на казкову істоту, що причаїлась у лузі і жде — не діждеться темряви, щоб поповзти кудись до яру, — коли дитина все це вклала в слова гори чоркіють, вони стали для неї новими, свіжими. Заходить сонце, на небі горять зорі, замовкає денна музика степу, настає тиша, тільки цвіркун грає в яру на своїй казковій скрипочці — і слова поле німіє назавжди входять у душу і сві домість дитини.

Дітям хочеться ще й ще раз повторити ці слова, і вони повторюють їх... Не було й натяку на те, що добре було б завчити цю чудову строфу, але діти заучують її, вона ніколи не забудеться, бо слово ввійшло в сві домість, як жива квітка, як вогник, що запалив зірочку живої мислі.

Скоро настане ніч, діти сідають ближче до мене, їм хочеться послухати казку; і я розповідаю казку про добру Оленку і злу Бабу-Ягу — косяну ногу.

Через тиждень ми йдемо в нову подорож до джерел рідного слова — зустрічаємо світанок над ставком. Світлішає небо на сході, гас нуть зорі, прокидається птаство, над ставком стоять замріяні верби. У синьому ще дзеркалі ставка — дерева, легенькі рожеві хмарки. Ніхто з дітей не бачив такої краси, нікому з них не доводилося вставати так рано і зустрічати ранкову зорю біля ставка. Десь у далекому лузі чути гомін — виганяють корів на пастівник. Я розповідаю про ранкову зірни цю, діти, мов зачаровані, дивляться, як щохвилини змінюються, переливаються,

грають барви небосхилу. Легкою хвилею лине над ставком ранковий вітер, сколихнулось дзеркало ставка, затремтіли, загойдались, мов велетенська картина, верби і хати в сивій глибині. Перед нами — далекі луги, діброви, плеса тихих озер.

Тихесенько вітер віє,  
 Степи, лани мріють,  
 Між ярами над ставами  
 Верби зеленіють...

Читаю прекрасні, чарівні слова великого нашого Кобзаря, і кожне слово звучить для дітей дивною музикою, вони вслухаються в слово, як у чарівну мелодію. У слові відкривається перед ними краса світу, радість життя. Саме в ці хвилини слово і входить у духовний світ дитини.

Як музикант-чарівник, воно торкається найтонших і найпотаємніших струн людської душі, що самі творять дивну красу — красу поетичного слова. Кожна дитина в глибині своєї душі — поет, у кожній душі заховані ці чарівні струни, вони зазвучать, якщо душа відчує красу рідного слова.

Вітер, лани, верби, стеги, яри — кожне з цих слів хвилює дітей, поетичні струни дитячих душ починають звучати — дітям хочеться сказати про красу навколишнього світу щось своє, вилити в слові свої почуття й думки. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити — складати коротенькі твори про навколишній світ. І саме завдяки тому, що поетичні струни дитячої душі творять свою музику, рідне слово стає ще ближчим, ще дорожчим.

Ось і зараз, милуючись красою ранкової зорі, вербами, що мріють над ставками, вслухаючись у ранкову музику далекого луку, діти складають маленькі твори:

Сонечко грає в краплинах роси; у дуплі прокинулась оса,  
 вилізла, чистить зо лоті крильця.

Хмарки попливли зустрічати сонце, зраділи, стали рожевими.  
 Пурхнула пташка з гнізда, загойдалася гілочка, затремтіла, впали в ставок краплини роси.

Мріють лани, пахнуть трави, мекають вівці в лузі — настав ранок. Повіяв вітерець над ставком, затремтіли верби і хати, і знову тихо, знову верби і хати, мов намальовані на блакитному полотні.

Щось задзвеніло в лузі, покотилася луна берегами. Хотів побачити, коли гасне зірка, і не побачив: десь вона поринула в небесну блакить.

Усі радіють, коли сходить сонце, — і люди, і хмарки, і пташки, і дерева.

Качка ночувала в осоці, прокинулась — а вже сонечко. Де поділись рожеві хмарки? Сонце висушило їх.

Якщо ви хочете, щоб ваші діти полюбили рідне слово, йдіть з ними до його живих джерел — у поле, до лісу, на луг, у садок — і весною, і влітку, і взимку, і восени, відкривайте перед ними чисті джерельця, пийте з них живу воду, і душі ваших дітей ніколи не вгамують спраги бажання збагнути чарівну красу рідної природи і рідної мови.

Подорожі до джерел рідного слова стали для моїх вихованців справжніми святами. Скільки хвилюючих вражень і спогадів залишила в дитячих душах подорож до слова веселка-райдуга. Теплий вересневий дощ змусив нас сховатися під стріхою польового стану — ми ходили по степові квіти. Прогрімів дощ, виглянуло сонце, і ми побачили її, веселку, в усій красі — пишну, барвисту. Багато є народних казок про веселку, діти знають їх, але в ті хвилини, коли краса того, що ми бачили, була незрівнянно чарівнішою від усіх казок, дітям захотілося скласти свою казку. Ми почали складати її разом, натхнення чарівною красою ще яскравіше запалило зірочки живої мислі, фантазії, творчості; казка народжувалась, як струмок, текла стрімким потічком, і в кожній краплині цього потічка — живе слово рідної мови. Ось ця казка:

Коло Сонця живуть два могутні Ковалі-Велетні. У них золоті ковадла і залізні молоти. Сонце дає їм щоранку дві срібні кулі, кладуть їх Ковалі-Велетні на ковадла, кують, і сипляться на землю срібні іскорки. Подивись через краплину роси — і побачиш, як ці іскорки падають на землю, горять на траві, на листі дерев.

Та ось скувались молоти у Ковалів-Велетнів, і просять вони у Сонця: «Сонечко, дай нам заліза на молоти, бо уже скувались». А Сонечко їй каже: «Підіть на землю, візьміть заліза». А Ковалі-Велетні їй кажуть: «Як же ми підемо на землю? Зроби, Сонечко, міст на землю». Повіяв вітер, насунули чорні хмари, пішов дощ. Перекинуло Сонце через хмару золотий міст на землю, пішли

Ковалі-Велетні по тому мосту, взяли заліза, повернулися до Сонечка, зробили нові молоти і знову кують срібні кулі, і сиплються з ковадел іскорки на дерева, на траву, на річку. Подивись через краплину роси — і побачиш.

Прийшла осінь, вкрилися багряним убранням ліси й діброви. У ці дні діти з особливою радістю йшли до джерел рідного слова. На все життя запам'ятався дітям теплий, по-осінньому прозорий і дзвінкий ве чір, коли ми сиділи під дубом і дивилися на блакитне небо, в якому іноді показувалися і зникали в далині ключі перелітних птахів. Діти сумували: минуло тепле літо, скоро настануть холодні дні. Я читав дітям вірші про пташок, що летять на береги теплого моря... Минали роки, і кожної осені, коли над синім обрієм линули пташині ключі, дітям хотілося попрощатися з літом. Ми йшли до свого дуба, і тут уже не тільки я, а й діти читали вірші про літо, що минуло, про тривожне курликання гусей і качок, про журавля з підбитим крилом, що не міг полетіти в теплий край із своїм ключем. Кожне слово, яким діти висловлювали свої почуття, було яскраве, емоційно забарвлене. А коли дитина відчуває найтонші відтінки слова, мислить яскравими образами, перед нею відкривається музичне звучання кожного слова, на її устах народжується поетичне слово — вірш. Прощаючись четвертий раз з літом, мої учні склали вірші про блакитне небо і журавлиний ключ, про далекий шлях птахів. Ось один з кращих дитячих віршів:

У блакитному небі мріє ключ журавлиний.  
Холодна зима з снігами й морозами  
йде до нас із північних країв.  
Піднялись журавлі на світанку високо в небо,  
Глянули на північ  
І побачили білі сніги й хуртовину.  
Закурликали журавлі тривожно,  
Попрощалися з озером  
І полетіли у вирій...  
За лісом, за пралісом,  
За високими горами і синіми морями,  
Є тепле озеро з зеленими очеретами.  
В тому озері б'ють чисті джерела,  
На берегах квітнуть квіти,

Та не мила журавлям ні джерельна вода,  
 Ні квітки запашні.  
 Не мостять журавлі гнізд на теплому озері,  
 Не виводять пташенят.  
 Ждуть — не діждуться,  
 Коли сонце розтопить сніги на нашій землі,  
 Зашумлять весняні води,  
 Заграє веселка в небі,  
 Зазеленіє осока в лузі.  
 Розтопило сонечко холодні сніги,  
 Зашуміли весняні води,  
 Заграла веселка в небі,  
 Зазеленіла осока в лузі.  
 Почули журавлі: весна прийшла на нашу землю.  
 Піднялися в небо,  
 Закурликали радісно,  
 Полетіли до нас...  
 Є на світі багато теплих озер,  
 Де ніколи немає зими,  
 Де вічно зеленіє трава і квітнуть квіти.  
 Та для нас найдорожчі рідні озера,  
 Рідна трава і рідні квітки.  
 Бо це рідна земля.  
 Рідне слово — це могутній засіб виховання патріотичних  
 почуттів.

Слово — це ніби стежинка, прямуючи якою, дитина здобуває громадянську зрілість, осмислює, хто вона, якому народові, якій землі зобов'язана на своїм життєм і щастям. У слові рідної мови перед дитиною розкривається емоціональне забарвлення всього, що створив і творить народ своїми руками для наших днів і для прийдешніх поколінь — краса наших сіл і міст, краса ланів, засіяних повнозерною пшеницею, краса лісу, що підносить зелені віти назустріч сонцеві в посушливих степах.

Сонячний день «бабиного літа». Ми з дітьми сидимо в курені на баштані. Перед нами — широке поле, зеленіє пшениця. Поле помережане полезахисними лісосмугами. Деревя стоять у барвистому вбранні, тоненька смужечка вкритих багрянцем крон, ніби золота стрічка, оповила зелене поле. Тихо-тихо в полі, чути

тільки десь далеко гуде трактор. Біля баштану — колгоспний виноградник. Налилися сонячним соком важкі грона, прилетіла бджола й тривожно гуде над солодкими гронами. У ці хвилини діти передають музикою слова те, що хвилює їх.

Ось вірш, складений дітьми в теплий день бабиного літа:

Золотою стрічкою побігли дубки

від краю до краю зеленого поля.

Хто це кинув на поле золоту стрічку?

Кинуло сонечко в тихий осінній ранок.

Виплигло з-за обрію, побачило зелений дубок,  
кучерявий дубок серед лану.

Облило сонечко зелений дубок осінніми барвами,  
одягло в золото і багрянець.

Тече багряний струмок по зелених дубках:  
затремтіло листя, стрепенулися віти.

Прокинувся дятел, стріпнув росу з крилець,  
полетів у темну діброву —  
туди не долинув багряний струмочок.

Там ще падають жолуді на осінню траву,  
жовті жолуді, мов оковані міддю.

Зеленіє озима пшениця,  
зеленіє степ між багряними стрічками,  
мов смарагдовий килим,  
обшитий шовковою багряною стрічкою.

У тихі зимові дні ми ходили в діброву дивитись, як падають сніжинки. Подорожі до цього джерела рідного слова стали для дітей радісними святами. Тут діти склали казку про Чарівника-Різьбяр, про Срібні сніжинки:

Є у Сонечка Чарівник-Різьбяр. Ловить він срібні іскорки, вирізує з них дивні візерунки, сипле сніжинки на землю. Тихо падають сніжинки на землю, на голі віти дерев, на зелені ялинки. Ждуть весни. Весною Сонечко посилає на землю гаряче проміння. Розтоплюють промені срібні сніжинки. Падають з дерев на землю чисті краплинки. Там, де впаде на торішнє листя з найвищого дуба тепла краплинка води, пробиває листя зелений паросток, тягнеться до Сонця. Розкривається листочок, усміхається до Сонця й блакитного неба синій пролісок. Падайте, падайте на

високі дуби, срібні сніжинки. Прийде весна— зацвітуть сині проліски.

Я ще раз повторюю: кожна дитина — поет. Відкривайте перед дитячими очима найтонші відтінки рідного слова, донесіть до дитячого серця чарівні пахощі, дивну музику зеленого луку, теплого бору, літнього дощу, осіннього туману, тонких павутинок бабиного літа,— і заграють, запалають ясні зірочки живої думки, спалахне вогник творчості, задзвенять найтонші струни потаємних куточків дитячого серця, і рідним словом своїм дитина створить яскравий образ. Стане рідне слово в духовному житті дитини гострим різцем і тонким пензлем, ласкавими обіймами і гнівною зброєю. Полюбить дитина рідну мову — безцінне духовне багатство свого народу — і знатиме її.

Прикро чути бідкання окремих учителів: не хоче дітворі вчити мови, немає живого інтересу до слова. Чому так буває? Та тому, що вивчення рідної мови обмежують заучуванням граматичних правил, вико нанням вправ. Хіба може закохатись дитина в квітковництво, коли показати їй засушену, сплюснуту між сторінками книги позаторішню квітку й сказати: це квітка, це краса — люби її, кохайся в ній? А саме таким способом дехто з учителів намагається виховати у дітей інтерес до слова. Поведіть дитину туди, де росте квітка, хай милується живою красою, а якщо можна зірвати квітку, то хай зірве її так, щоб не впала на землю краплина роси з ніжної пелюстки. Хай виростить дитина й свою квітку — намалює словом яскравий образ, вслухається в поетичне звучання слова, переживе хвилюючу радість — радість замилювання красою рідної мови.

Хвилюючою сторінкою нашого життя стала подорож до лану квітучої гречки. Щороку колгосп сіє кілька десятків гектарів гречки недалеко від ставка і луку. Починаючи з четвертого класу, ми знищували бур'яни, прополювали гречку, а коли вона зацвітала, приходили милува тись красою цвітіння, слухали бриніння бджолої арфи. У тихі ранкові години над луками і ланом гречки повітря таке запашне, ніби сонце поклато тут величезний стільник з духмяним медом. Здається, й сонце, вітер з поля, й грудочки землі — все це великий вулик, золоті бджілки та волохаті джмелі — в себе дома, а ми — у них у гостях.

Ця чудова краса стала джерелом натхнення для творчої думки, тут, біля цього ве личезного стільника, семикласники склали вірші, в яких звучить неза бутня музика літнього ранку, музика бджолої арфи. Ось один з віршів, складених колективно — в цей чистий струмочок рідного слова кожна дитина зронила краплю своєї живої думки, фантазії:

Біле озеро пахучих квіток.  
Від квітки до квітки— струна золота.  
Тихо колише вітрець запашні квітки,  
натягує струни, і квітки тремтять.  
Над білим озером літають бджілки.  
Блищать на сонці медяні крильця.  
Доторкаються бджілки до струн золотих,  
тихо дзвенять струни,  
озеро біле бринить,  
луг бринить, і весь світ бринить.  
Прилетів до озера волохатий джміль,  
прилетів напиться медяної роси.  
Зачепив крильцем золоту струну,  
загула струна, як великий дзвін.  
Сів на білу квітку волохатий джміль,  
схилилася квітка, не втримався джміль,  
впав у біле озеро, а струна гуде.  
Нагріло сонечко білу квітку,  
заблищала на квітці краплинка солодкої роси.  
Грають бджілки на золотих струнах,  
п'ють солодку росу,  
несуть її в вулик,  
годують маленьких діток.

Цей вірш, можливо, не відповідає строгим вимогам поетичних канонів (я й не прагнув до цього), але головне в ньому є — це живе серце поетичного слова, чудесні барви і відтінки образу. Віршами ж я називаю ці поетичні твори дітей тому, що в них уже бринить музика слова, відчувається поетичний ритм. В музиці слова дитина пізнає красу рідної мови, ця краса стає її духовним надбанням.

У п'ятому класі у нас створився невеликий гурток шанувальників рідного слова. До гуртка ввійшли діти, для яких

красиве слово стало потребою, пристрастю. Згодом гурток став шкільним товариством шанувальників рідного слова. Ми збиралися вечорами, читали художні твори класичної і сучасної літератури. Раз на рік проводилися змагання юних читців. Такі змагання стали традицією. Тим, хто найкраще передасть ідейні, художні і емоціональні багатства твору, в нагороду даються книги — твори українського, російського і зарубіжного письменства.

З особливим інтересом читають діти — члени товариства — свої художні твори, здебільшого мініатюри: описи природи, вірші, загадки, скоромовки.

Творчості дітей товариство присвячує вечори, що влаштовуються не рідше трьох разів на місяць. На вечори ми запрошуємо людей зрілого віку — робітників, колгоспників — шанувальників рідного слова. Кращі дитячі твори вміщуються в літературно-творчому альманасі «Веселка», що видається раз на рік. Ось кілька творів, написаних юними шанувальниками рідного слова в різних класах.

Весна-красна

(Валя К., 2 клас)

Задзвеніли струмочки, зазеленіла трава. Літає жук рогатий і кажан крилатий. Горобці купаються в воді — радіють весні. В синьому небі — ключі журавлів, по вертаються птахи до рідного краю. Курличуть журавлі, йде луна лугами-берегами, нагинає вітер вербу над ставком. Ходімо до лісу — проліски, проліски ж зацвіли!

Світ через блакитне скло

(Галя М., 3 клас)

Я знайшла уламок блакитного скла і подивилась крізь нього на землю. Враз опинилась у чарівному підводному царстві. Немає зеленого луку, є таємниче дно моря. У блакитних хвилях плавають велетенські риби. Тихо гойдаються кущі — ні, то не кущі, а корали. На стрімкому урвищі — чорна печера. Там живе дивне страховисько. Воно випливає вночі. Подивилась на обрій — щось синіє. То не діброва, а сині вітрила корабля. Пливе корабель до далеких берегів, гойдається на голубих хвилях. Тільки сонечко рожеве. Бо воно — сонце.

Пташеня

(Сергій С., 4 клас)

Після грози ми пішли до лісу. Знайшли під липою маленьке пташеня випало з гнізда. Жалібно пищало пташеня, ой як жалко нам стало тебе, ти ж таке маленьке, де ж твоя мама? Принесли ми пташеня до школи і не знаємо, як його годувати.

Навчив дід Андрій-пасічник. Стали ми його годувати. Наїсться пташеня — мовчить, а хоче їсти — цвірінькає. Піросло пташеня — та це ж дятел! Понесли ми пташку до лісу й випустили. Пурхнув дятел у гущавину — тільки ми його й бачили. Чи знайде він свою маму? Не плач, матусю, твоє пташеня вже літає. Похмурий осінній день. Пішли ми до лісу. Бачимо — стукає дятел по корі, шукає комахок. Чи то не наше пташенятко?

Що б я зробила, якби всі мої бажання здійснювалися  
(Галя Т., 6 клас)

У мене в руках чарівна паличка. Махну нею — і в ту ж мить здійсниться моє бажання. Перше моє бажання — щоб ніколи не було війни. Махнула паличкою — розступилася земля, утворилась глибока-глибока ущелина. У ту яму опустила я всі атомні бомби, які тільки є на світі, всі ракети й танки, всі кулемети й гармати, під водні човни й гвинтівки. Махнула ще раз паличкою — закрилась ущелина, сійте, люди, хліб, саджайте яблуні на землі.

Знову махаю паличкою — ще одна глибока-глибока прірва розкрилася. Як тільки хто заговорить про війну — я махаю паличкою, і земля поглинає його. Хай собі там воює.

Друге моє бажання — щоб люди ніколи не хворіли і не вмирали. У мене хвора бабуса. Я махну паличкою — і бабуса стане здорового і молодого. І всі люди, які дожили до старості, знову ставатимуть молодими. Хіба це справедливо, що люди вмирають? Адже ж ити — прекрасно, приходить весна, квітнуть дерева — хіба ж це справедливо, що людина більше ніколи не бачитиме цієї краси?

Третє моє бажання — щоб не було посухи. Палить сонце, тріскається земля, в'яне листя, жовкне пшениця, а дощу немає... Якби всі мої бажання здійснювались, я б махнула чарівною паличкою — і пішов би дощ. Напоїв би землю, зазеленіла б трава, зацвіли б дерева.

Бабине літо  
(Галя К., 7 клас)

Минуло гаряче літо. Сонечко вже не пече, а ласкаво гріє. Тихо в саду. Гнуться гілки дерев — досягають яблука, груші, сливи. Степ стає прозорим і лунким. Вийдеш за село — видно далеко-далеко, стоїть замріяна діброва, у долині село, садки ще зелені, але де-не-де вже запалало на деревах багряне вбрання. У степовій тиші чути далеко-далеко. Десь на ставку закричала качка, заревло теля — і знову тихо.

Вигріваються дерева на сонечку, не хочеться розставатися з теплим літом. У повітрі тихо пливуть тоненькі павутинки. Ось зачепилась срібна ниточка за дерево й повисла, колишеться. Уночі впадуть на павутинку краплини роси, і заграє вранці на них сонячний промінь.

У лісі тихо-тихо. Десь у гущавині стріпнула крильцями сполохана пташка. Стук нув дятел — раз, два, три — замовк. Упав жолудь з дуба — твердий, блискучий, мов викуваний з міді, і знову тихо. Тільки чути, десь далеко-далеко в полі гуде трактор.

А на грядці цвітуть осінні квіти-хризантеми. Прилетів джміль, сів на квітку, зібрав пилок і знову полетів. Ми розрізали кавун, їмо, а до нас злітаються оси. Сідають на шкуринки, п'ють солодкий сік.

Червоніють помідори, на колгоспному току лежать купи кукурудзи. Вечори тихі, небо на заході ясне, пил на шляху холодний.

Моя бабуся любить в ці дні грітися на сонці. Сяде на стільці під хатою й в'яже рукавичку. Буває, забуде про в'язання, дивиться на сад, на далеке поле. Дивиться й усміхається.

Розкрити перед дитиною красу рідного слова допомагає мелодія рідної пісні. У пісні, створеній безіменними поетами, що палко любили свою землю, слово постає в усій своїй красі і поетичній принадності, ме лодія доносить до дитячої душі тонкощі відтінків і пахощів рідного слова, всю глибину почуттів і переживань, вкладених народом у своє духовне багатство. Серед природи — в полі, в лісі, на березі ставка — ми з дітьми вчили народних пісень, співали їх. Глибокий слід залишили в дитячих серцях ті хвилини, коли ми співали пісню «Садок вишневий коло хати». Тихий весняний вечір, у білому цвітінні вишень гудуть бджоли, сідає сонце, щебече соловейко в гущавині... Мелодія пісні розкриває перед дітьми красу природи і музику рідного слова.

Рідне слово стає дорогим, бо в ньому для дитини — краса життя, краса душі працюючого народу. У пісні рідне слово стає яскравою картиною. Співаючи слова вечірня зіронька встає, діти з захопленням дивляться на красу, ця кра са назавжди полонить серце, і радісне хвилювання переживатиме люди на щоразу, почувши ці слова.

У полі, серед жита, ми співали пісню «Ой, у полі вітер віє, а жито половіє». Мелодія чудової пісні донесла до дитячого серця неповторну красу цієї картини природи — жито половіє, і з цією красою у серце на віки увійшло рідне слово.

Ніякі бесіди, ніяке тлумачення не розкривають тієї емоційної на снаги слова, яку несе в собі мелодія пісні. Якщо ви хочете, щоб рідне слово назавжди увійшло в духовне життя дитини, стало її багатством, не забувайте про рідну пісню.

## Софія Русова В оборону казки

Тепер, коли переглядають усю дитячу літературу, щоб як найкраще впорядкувати читання дітей, виникає дуже часто питання, чи придатні для раціонального розвитку душі й розуму дитини казки, чи фантастичні уяви казкового світу не шкодливо вражають й без того розвинену фантазію дітей, чи не слід як найбільш обмежити вплив казки й вносити в матеріал дитячого читання більше реального, правдивого. Можна справді бачити, що в наші часи деякі педагоги починають (як колись в часи Базарова) занадто надавати переваги науковому дослідові й реальному знанню. Вони з якимсь призи́рством ставляться до казки, до фантастичної творчості, до почуття. Так д. Єлачич пише: «Хай книга дитяча малює дитині реальне життя, яке вона може зрозуміти, хай вона познайомить дитину з добром і злом, але не вигаданим, не схематизованим, а таким звичайним, яке є в дійснім житті. Дитяча література мусить рішуче перейти до художнього малювання дійсності».

Такі саме погляди висловлювали реалісти 60-х років, і ми бачимо, що перший критик дитячої літератури Толль в 1862 році рішуче повстає проти казки. «Діти, – каже він, – мають дуже розвинену й брехливу фантазію, пам'ять в них ще не міцна й багата на зайві факти, що дають дитині неправдиві погляди на дійсне життя й на природу. Казка підтримує ці неправдиві відносини, вона здається хіба вже для дуже млявих дітей, щоб хоч якось їх розбуркати, а взагалі непотрібна». Пізніше другий критик, Д. Феоктистов, вже прихильніше ставився до казки. «Хай читають діти казки, – казав він, – але нехай в той саме час вони матимуть в руках і книжки реального змісту».

А за наших часів розвою естетично творчого напрямку казка вабить педагогів своєю красою, за наших часів шукання чогось примітивно чарівного казка запанувала й обгорнула дитячі книгозбірні занадто нереальною, неправдивою атмосферою, проти якої дуже розумно повстають деякі позитивісти, що надають ваги здоровому, раціональному розвитку дитячого розуму. Серед цих різних часових напрямків педагогічної критики краще за все звернутися до самого суб'єкта, коло якого клопочуться і педагоги, і

бібліотекарі, і автори дитячих книжок: чого ж саме вимагає дитина, що вона любить читати, як виявляє вона свої нахили й свій смак до книги.

Відомо, що великі поети й письменники кохалися в казках в дитячі літа. Гете, Пушкіна згадують приязно, як вони слухали й самі читали казки, міфи, легенди. Жорж Занд з подякою згадує, що її мати ніколи не нищила її віри в фантастичні з'явища: – «феї, гіганти – мати не казала мені, що їх немає справді, я сама з розвитком розуму в тому упевнилася!» Шкода тієї дитини, яка змалечку не знала казки, не слухала, захоплена, як сопілочка сама грає, не слідкувала думками за героїчними подіями Дурня, не плакала над долею братів та сестри, що повернуто в лебедів або гусей. Малій дитині усі ці вигадки здаються правдивими через те, що вона ще не може розібрати, де можливе й де починається неможливе.

Французький педагог Жакар дуже справедливо пише: «уявіть собі радість й здивування дитини, коли вона уперше бачить, як з неба падає білий сніг. Хіба вона, бачучи це, не може щиро гадати, що так само з неба може падати й золото, й цукерки. Розум дитини, ще не здатний зрозуміти законів правдивого природознавства, дає на усі з'явища свою анімістичну пораду, йому не дивно, що вовк говорить, що місяць ходить – то виринаючи з хмари, то знову поза хмарою ховаючись.

Казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро спочувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв. Й це викликає перше почуття симпатії – початок альтруїзму, перше свідоме вражіння правди й неправди, тої примітивної великої правди, яка залягає в глибокому лоні народньої душі й виливається так просто в народніх казках. Тут уперше прокидається дитяча увага до людей, спочуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра. Так само як у думках дитини, так і в казці наче нема нічого надзвичайного, але усе надзвичайно, нема одмеженого часу ані простору. Зате усе живе, усе має почуття, знає ласку, знає правду,

усе повне якогось чарівного життя – й квітка, й береза, й пташки, й звірі, й вітер і вода...

Дитина захоплена цим життям, колись вона буде може так само з увагою прислухатися до наукових законів біології, хімії, які розкажуть їй справжнє теж повне краси життя природи. Але збудила першу думку, познайомила дитину з світовим життям не одна увага та спостережливість, а й казка-чарівниця. Ось через це й не можна вважати казку шкодливою за для духовного розвитку дитини, навпаки – вона кілька літ має рішучий вплив на думки дитячі й навчає дитину з книжки вбрати радість, вона розвиває естетичний смак, який й надалі одверне дитину від погані лубочної; вона-ж викликає в дитині творчу силу, яка вчить дитину вигадувати самій гри на зразок казки, малюнки до любої казки.

Німецький критик Лихтварк каже правду. Душа дитини шукає захоплення. Треба, щоб в книжці дитячій малювалося те, на що може одгукнутися душа дитини. Дитина шукає всього надзвичайного (не стримуйте її в цьому) й разом з тим вона стежить за усякими дрібницями, деталями. Це й є форма казкового оповідання.

Другий критик Вольгастер каже: «з усіх наших літературних скарбів – найближчий дитячій природі казка. В їй так само схоплені типичні широкі риси людей та звірей, як схоплює їх дитина (це доводять і самостійні малюнки дітей)». Люде виступають без складних ознак – або добрі або лихі, або веселі або зажурені, або гарні або погані, але з різною душевною деталізацією, через що вони для дітей конкретні. Чи то Котигорошок, чи то Івасик Телесик, чи дідова чи бабина дочка – це перші друзі дітей, і, хто думає, що реальні оповідання можуть краще познайомити дитину з життям, той помиляється. Наше сучасне життя складне, змучене, штучне – воно незрозуміле дитині й хай вона спочатку навчиться орієнтуватися в тих найпростіших умовах життя, які повстають в казках.

Звісно, пишучи про казку, ми маємо на увазі перш за все народню казку, ту казку, що народилася на зорі свідомого життя в простій хаті, серед пантеїстично зачарованого світогляду. Наче величня невпинна течія од віку до віку, з одного серця в друге переливалася та людська казка й дійшовши до наших дітей єднає їх міцним творчим зв'язком з давноминулими часами.

Так складається те величне, вічне, з чим дитина й вступає в сучасне життя. Етика не того або другого люду, бо в казках уся мудрість усієї людскости на землі не тимчасова мораль, а правда, яка потроху виробляється людьми на усіх кінцях світу широкого й може колись запанує по над усіма нашими ще виразними звірячими інстинктами. Не дурно Грим, такий знавець народньої німецької казки, думав, що можна казкою «відродити людей». В казці усіма життєвими справами керує глибоке переконання правди, в казці нема моралі, а є пережите почуття мільйонів людей, що через віки перенесли велику віру в перемогу правди, в красу добра й його непереможну силу. Нехай же й в душі дитини засвітиться ясна зіронька – шукання правди, хай прокинеться бажання здобути правду не тільки для себе, а для усіх цих Іванів, дурних та вбогих, до яких вона звикає в казці.

Так ставимося ми до казки взагалі, але серед моря казок – треба для дитини одвіяти половину від чистого пожиточного зерна. Перш за все й серед народніх казок треба одкинути те, що своїм вже нездоровим фантастичним подихом може налякати дитину, пошкодити її чулу вразливість.

Народню казкову літературу треба перебрати й по зросту: є багато таких казок, яких зовсім не зрозуміють діти до 7 літ й які задовольняють дітей 10 літ. Звісно, ближче од других казок будуть дитині казки її рідні, її рідного люду, бо хоча науковий досвід зробив казку всесвітньою складкою, але всесвітні теми (яких не налічують більше ніж 7-8 десятків) кожним народом переказуються по своєму, одягаються в місцеві убрання, обставляються краєвими умовами життя. От через що казка рідна єднає дитину з рідним краєм й людом. Мова казки мусить бути чиста народня; це коштовна мова, якої не дасть ніяка друга книжка. З літературних казок треба давати найкращі з боку художньої краси й найближчі до народньої творчости своєю простою глибокою правдою. Звісно, увесь цей казковий матеріал теж потрібує уважливої індивідуалізації що до зросту й нахилу дитини, бо правду каже Рубакин: кожную книгу можна прирівняти до фортеп'яно, в якому кожне слово – окремий клавіш, на якому різно виграє усякий піаніст (читач). За для малих (до 7 літ) діток безумовно придатні: Кривенька уточка, Лисичка, Котик та Півень, Лисичка-сестричка та Вовк панібрат, Колобок, Вовк,

Собака та Кіт. Коза мати, Калинова сопілка, Три брати, Рукавичка, Івасик Телесик, Цап та Баран, Дідова дочка, Царівна Жаба, Горобець та билина, Бідний вовк, Солом'яний бичок. З чужих казок народніх зовсім невдатні арабські казки, дуже, багато жорстоких є серед норвежських та німецьких казок, але з збірки Гріма можна деякі найкращі вибрати. З казок Перро не можна одкинути Попелюшку, Червону шапочку. Японські, індуські та інші краще давати дітям 10-12 років, вже більше як етнографічний матеріал. Серед сербських та чешських є дуже багато гарних придатних і для малих дітей.

З літературних казок Андерсенові звісно найбільше підходять: Снігова королева, Ялинка, Погане каченя, Лебеді, Стокротка завжди любі дітям.

Для дітей 10-14 років, казка вже не має своєї привабливої краси – цей вік вимагає вже чогось або більш наукового, або більш героїчного – Гайавата, Калевала – ці світові поеми захоплять тоді швидче, аніж окремі, невеличкі казки. По даним експериментальної педагогіки після 10 років (10-16) найбільше читають подорожі – 94%, оповідання з сучасного життя – 92 %, вірші та поеми – 74 %, наукові книжки – 65 % й тільки 55 % припадає на аматорів казки. (Дивись досліді Смирнова – Рус. Шк. 1911 р.) Небіжчик Балталон розпитував більш 300 дітей серед учнів перших 4 класів різних шкіл, що їм більш до вподоби – чи правда чи казка, й 91 % були за правду. Вахтеров розпитував у 633 учнів початкових шкіл 9-14 років й з-поміж них тільки 16,5 % висловилися за казку, при чому % спадав з кожним роком: 9 літні ще дали 28 % читачів казок, 10 літні – 27,7 %, 12 літні – 13 %, 13 літні – 10 %, а 14 літні тільки 3,6. Так що з зростом дитина вже шукає другого матеріалу для свого розуму, не фантастичного, а більш менш реального.

Таким робом діти самі говорять нам, що казка не може задовольнити читача старішого од 10 років, але вона панує й вабить до себе дітей з першої хвилини, коли прокидається її думка. Взагалі, обороняючи казку, ми в її бачимо, не стільки фантастичну вигадку, а найкращий художній твір, в згоді з настроєм, з головними вимогами дитячої думки, величній своєю красою й простотою. На нашу думку, кожна найпростіша книжка, яка викликає в душі поетичний настрій, доводить до гарного

почуття, яка хвилює глибоко душу – така книжка безкраю більше має доброго впливу на дитину аніж цілі купи книжок, що дають багато розумові, та мало серцю.

## Софія Русова Оповідання

В техніці оповідання є кілька моментів, які кожний оповідач мусить добре пам'ятати.

1. *Вибір оповідання.* Оповідання має бути цілком до віку аудиторії, до її розуміння; воно має бути повне руху, бо тільки рух цікавить малих дітей; героями його мають бути такі істоти, які дитині більш-менш знайомі, і конфлікт в їх діях такий, який може зворушити дитину. Форма, мова оповідання повинна бути високо художня: або народня, або твір видатного художника, бо тільки в цих творах об'єднується і справжня краса, і простота, і через це саме вони цілком можуть захопити дитину, і дитина їх розуміє, себто може їх щиро переживати. З початку року кожна керівниця повинна визначити собі низку оповідань, які відповідали б інтересам і розвитку того колективу, з яким вона працює.

2. *Власна підготовка оповідання.* Ці оповідання оповідач повинен добре знати, з увагою поставитись до того, які саме слова можна викинути, бо діти їх не подужають, якими їх можна замінити, не міняючи цим характеру мови в творі. Треба брати такі оповідання, які вподобаються і самому лекторові, бо тільки тоді він зможе прочитати їх з захопленням. Треба вдуматися в усі моменти оповідання, знати, які більше підкреслити, які – менш, яким дати перевагу. Лектор повинен дати різну інтонацію своєму голосові, оповідати спокійно, виразно, жваво. Він мусить оповідати, а не читати, і для цього добре вивчити твір. Усе його обличчя повинно виявляти дітям той або інший настрій в тому або іншому моменті оповідання. Лектор і аудиторія мають ніби злитись в одному переживанні; коли лектор не зуміє цілком опанувати аудиторію своїм оповіданням, то серед дітей не буде спокою: гомін, сучічки; увагу буде розвіяно; це значить, що лектор або помилився у виборі свого оповідання, або не потрапив його добре передати. Діти дуже люблять слухати оповідання; для них справжня насолода, коли перед ними повстають всякі привабливі постаті та цікаві події, і доброму оповідачеві дуже легко відразу опанувати цю чулу аудиторію, коли він справді добре підготується і добре виконає цю дуже значну працю виховання; бо, справді, кожне оповідання є одне маленьке зернятко

морального виховання, посіяне в молоді чулі серця; із цього зернятка має викохатися почуття симпатії, любові.

3. *Треба не читати, а оповідати.* Оповідання повинні впливати на почуття дітей, і тут велику силу має все обличчя оповідача, а найпаче його очі. Вони повинні дивитися не в книгу, а в очі дітей. Тут утворюється особлива сугестія, через яку і повстає спільне переживання. Читання завше буде більш монотонне, не буде таке виразне, не буде мати потрібної щирості, безпосередності, які найбільш ваблять усяких слухачів, тим більш дітей. Оповідання є давня форма, що приваблює і дорослих, і дітей. Колись оповідачів шанували не менш, як поетів і художників, бо часто оповідачі самі по натхненню складали свої оповідання. І тепер ще на народніх святах в Італії імпровізатори захоплюють юрбу своїми імпрізованими оповіданнями. Діти нікого так не люблять, як тих осіб, що оповідають їм казок, і можуть слухати по кілька разів ті самі казки, коли вони їм до вподоби. Читання ніколи не вплине так, як оповідання, але його треба добре вивчити, щоб не було жодного шукання слів, жодного затримання в суцільному ході оповідання. Звісно, коли діти можуть слухати довші оповідання, лекторові буде тяжко виучувати їх напам'ять, тяжко теж виучувати казки віршами, бо тут кожне слово має свою вагу, має коштовну красу, і його не можна замінити якимсь іншим. З такими творами лектор має найкраще ознайомитися і, оповідаючи, тримати книжку коло себе, щоб мати змогу скоро очима розглянути кілька строф і все ж декламувати їх, дивлячись в оченята слухачів. Взагалі оповідання, щоб не втрачати захоплюючого враження, не повинно тривати довго: треба пам'ятати, що діти, слухаючи його, живуть дуже інтенсивно, – не треба втомлювати їх нерви. Дітей треба посадити так, щоб вони почували себе якнайвільніше – краще на килимі на підлозі, або на траві в саду, в лісі, – посадити півколом, щоб лекторові видно було всі оченята, і щоб ці оченята теж могли бачити очі та обличчя лектора. Коли оповідання скінчено і воно захопило дітей, завше настає деяка тиша, після якої часто можна почути прохання: «Ще кажіть, ще раз розкажіть!» І коли казка чи оповідання не довге, діти ще не втомилася, можна розказати його вдруге. Закінчивши, ніколи не треба переривати своє оповідання якими-небудь дисциплінарними вказівками, бо, як вже було сказано, ніяких порушень дисципліни не буде, коли оповідання

провадиться добре, майстерно: тоді аудиторія завмре в неперушному захопленні.

Після якогось часу можна пропонувати дітям або малюнками ілюструвати оповідання, щоб знати, як саме пережила його та або друга дитина, які моменти, які постаті вразили дітей, – або можна пропонувати дітям перевести казку в гру, цебто драматизувати. Тут можна трохи розпитати дітей, як саме вони гадають провести ту гру і, не паралізуючи дитячу творчість і самостійну вигадливість, допомогти в дечому зовнішньому; діти самі виступають в тих або інших ролях. Не треба, щоб постійно виступали ті самі діти; хай приймають участь усі діти, одні краще, другі гірше; не треба надавати цьому особливої ваги перед дітьми, але сам для себе виховничий повинен добре помічати: хто з дітей виявляє більш здібностей і до яких ролей, бо це дає певний ключ для розуміння внутрішнього світу дитини, який, може, іншими засобами і не зміг би виявитися.

Сучасна педагогіка надає велике значення драматизації. Оповідання тепер провадяться не тільки в дитячих садах; цього засобу вживають і щодо старших учнів, яким у майстерних оповіданнях переказують найкращі твори всесвітньої літератури: Іліаду, Нібелунги, Гаявату та інші; або в історичних оповіданнях ознайомлюють їх з найцікавішими епохами, з видатними діячами. І, звичайно, такі живі оповідання більш захоплюють і дорослих учнів, ніж книга, швидше викличуть в них бажання самостійно обробити ці теми, краще з ними ознайомитися. Але для цього треба, щоб лектори мали не тільки декламаційний талант, але щоб вони були в той же час широко освічені літературно, щоб вони мали змогу користуватися джерелом не однієї своєї літератури, але і чужомовної; треба також для збагачення репертуару таких оповідань користуватись працями етнографії, як роблять це англійці, які записують казки всіх ще некультурних народів, що своєю безпосередньою простотою й анімізмом дуже близько підходять до дитячого настрою. Їхнім збірникам для дітей весь світ постачає свій простий творчий матеріал. Час уже й українським дітям не обмежуватися своїми рідними казками, а користуватися у відповідних перекладах і всесвітніми літературними скарбами. Тут подано ще кілька найпростіших казок, а далі покажчик для найбільш годящих оповідань і казки

для драматизації або для впорядкування по їх змісту театру з ляльок, – дитяча дуже гарна, корисна для дітей розвага, яка не досить поширена в наших дитячих установах. А вона ж впливає так само і на мову, і на уяву дітей і, крім того, викликає їх творчість в підготовчій ручній праці, в улаштуванні всієї техніки лялечного театру або театру тіней.

## **Софія Русова** **Навчання мови**

Ніде так, як у мові, має важне значіння чинність переймання. Тому й треба звертати особливу увагу на мову самого педагога, що керує дитячим садком або школкою... Педагог повинен якнайкраще володіти літературною мовою та, крім того, знати діалекти тої місцевості, де він як педагог працює. Справа щодо діалектів і їх значіння має чималу вагу в процесі вивчення дітьми літературної мови. Є країни з досить виразними діалектичними відмінами, як, наприклад, Ельзас у Франції, Гуцульщина на Україні. В діалекті, правда, заховується дух народу, філологічна суть мови — її образність, краса, її місцевий фольклор, але з ним усе ж треба числитися лише як з діалектом, як з місцевою говіркою і в літературній мові переборювати його.

До дитячого садка діти звичайно приходять зі своїм діалектом, ним вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження.

Раптово відривати дитину від її хатньої мови було би для неї болісним процесом і цілком непедагогічним методом навчання мови. У дитячу свідомість нові вирази, нові слова треба вводити поступово й не надуживаючи їх увагою. Ніколи не можна собі дозволити глузування з місцевої, дітьми ще до школки, вдома засвоєної говірки. Щоби дітей безболісно перевести з діалекту на літературну мову, треба їм багато оповідати, читати літературні твори, задержуючись якраз на тих словах, що у місцевому діалекті звучать інакше. Найкращий спосіб — це вільні розмови учителя з дітьми. Коли відносини між ними гарні, то діти завше з охотою побалакають і розповідать про те, що їх цікавить.

При тому треба дати дітям можливість цілком вільно висловлюватись, однак вказуючи їм на їх діалектичні вирази й виправляти їх. ...Дуже добре розвинути мову можна оповіданнями. Це є улюбленим заняттям для дітей усіх віків від 3 до 10-12 р. І чим краще володіє педагог таланом гарно оповідати, тим сильніше буде його вплив на дітей. Першою вимогою до учителя, коли він оповідає яку-небудь казку чи то розказує про яку подію, — це гарна мова й голос — виразний, ясний, гнучкий, що передавав би найменші, різноманітні відтінки почут'тя. Діти

під час оповідання повинні сидіти півколом, обличчям до оповідача, щоби, не відриваючи від нього очей, стежити за всіма змінами на його обличчі.

Другою умовою для успіху оповідань — це гарно обміркований репертуар оповідань, цілком пристосований для кожного віку дітей, на різні теми: й морально-життєві, й біологічно-реальні, й естетично-фантастичні. До першої групи належать народні казки, що захоплюють завше дітей чудовою мовою, простотою викладу й правдою основної думки. Тут використовується наш звириний епос, такий багатий, що знайомить дітей майже з усіма звірятами рідного лісу й рідної хати. Щодо всяких комах, то саме їх життя остільки цікавить дітей, що вони захоплюються кожним оповіданням на цю тему, як казкою.

Морально-життєвий елемент завше знаходиться в народних казках. Його не треба підкреслювати, бо діти переживають його дуже інтенсивно, тільки не можуть вони відразу сформулювати своє враження, тому й не треба після кожного морально-життєвого оповідання вимагати від дітей морального висновку. Треба іншим разом присвятити цьому висновку окрему розмову, пригадати разом з дітьми кілька попередніх оповідань, запитати, чи їм сподобалися герої оповідання, які саме і якими діями та вчинками. У таких коротких, добре проведених розмовах у дітей може справді витворитися розуміння добра й зла, і в літературних образах діти привчаться знаходити для себе зразки-ідеали. Все ж таки, викладаючи такі казки, оповідання треба уникати моралізування, бо воно ніколи не матиме такого впливу, як безпосередній вплив самого художньо-морального твору...

Оповідання мають відбуватися двічі на тиждень, щоби не вульгаризувати цей високомистецький спосіб виховання; але на бажання дітей можна використовувати його й позапрограмовою кількістю годин. Гарно оповідати де-небудь у лісі, коли діти, набігавшись і втопившись, раді відпочити й, оточивши свого керівника, раді послухати щось гарне, відповідно до настрою й до краси природи.

Для кожного оповідання треба добре підготуватися, добре знати саму казку, знати, де і яку експресію додати, відкинути всі незрозумілі вирази та слова або замінити їх другими, або всі їх

пояснити дітям на початку оповідання. Іншим разом треба ці пояснення зробити за кілька днів перед тим, роблячи це з якого-небудь приводу.

Довге оповідання завше треба перервати на цікавому місці, й, продовжуючи його через кілька днів, треба, щоб діти відновили вже розказану частину. Ілюструвати мають діти вже цілком закінчене оповідання. Коли просять повторити оповідання, то їх у тому треба задовольнити. Від самих дітей вимагати переказу оповідання зараз же після того, як вони його вислухали, не слід. Це псує приємне враження й не дає дитині засвоїти оповідання. Для таких переказів треба визначити окрему годину. З оповіданнями безпосередньо зв'язані їх ілюстрації малюнками або наклеюваннями, або й ліпкою. Ілюстрації можуть бути чи персональні, кожної дитини на її власне почуття, чи на великому кусникові паперу.

Спільно обмірковується план наклейки, діти вирізують різні; пригадані ними деталі й послідовно їх наклеюють...

Ще кращим засобом викликати у дітей активне переживання з того або іншого оповідання — це драматизація його самими дітьми при найменшому втручанні самого педагога. Спочатку вона проводиться як руханка — наприклад, такі прості казочки, як «Рукавичка», «Ріпка», лише з певним призначенням дійових осіб. І тут можна триматися двох шляхів: або дитина (кожна дійова особа) вивчає свої вирази, свої слова й тим значно збагачує свій словник літературними словами, або діти самі за кожну дійову особу кажуть своїми власними словами й виразами, що викликає в них словесну творчість, уміння знайти слова, характеристичні для кожного моменту, для кожного героя. Перший додав драматизації більш літературного оброблення та краси, але перевертав драматичну гру в управу навчання мови. Другий засіб полегшує для дітей драматизацію більшої кількості казок. Можна сміливо сказати, що обидва способи однаково корисні для дітей.

## Софія Русова

### Мова

Мова — це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, це є соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого і внутрішнього світу, і для приймання нового безмежного знання. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, і це робить її паном над усім світом. Уявлення дитини тільки тоді стають певними і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина родиться з готовим механізмом для мови, але не має її майже до кінця першого року, бо мова — це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поволі розвивається у дитини в залежності від її інтелектуального розвитку.

За мову можна вважати не лише словесний вираз, а й усю ту складну жестикуляцію, якою користуються для виразу свого афекту первісні некультурні народи, а також; діти і глухонімі, і якою так талановито користуються теж великі артисти сцени. В них один рух, один жест не раз яскравіше висловить думку, почуття, ніж ціла група слів та речень. Італійський дослідувач Дверондо звертає нашу увагу на цінність тої мови, що її утворюють глухонімі, мови такої багатой і виразної; часом навіть дуже мальовничой; вона може бути дуже оригінальною, індивідуальною в своїх рухах і може утворюватися в кожний час відповідно до умов і обставин, що її викликають. Ми знаємо добре, що південні народи з своїй живим сприйняттям і рухливим поведженням ніколи не задовольняються словесним виразом, а завше додають до нього різноманітну жестикуляцію. Промовці й адвокати завше додають до своїх слів у промовах і виразну жестикуляцію, і пластичні рухи. Дарвін у своїх дослідях про «Вираз емоцій» вказує, що чимало фізичних виразів — сміх, страх, страждання, лютість, гнів, любов, задоволення — виявляються не тільки у людей, ай в інших живих істот, — дуже близькі назверх. Але пізніші спостереження виявили, що різні племена первісних дикунів та й взагалі різні народи мають деякі особливості в цих назверхніх формах психічних рухів. Мала дитина, не маючи слів, уже багато дечого може виявити різними інтонаціями свого крику, а також і своїми рухами. Паола Ломброзо дивується, що

люди так старанно вчать дітей словесної мови і не вживають жодних заходів, щоб розвивати жест, коли він є природним первісним виразом людини для різних її потреб. Вона звертає увагу на деякі цілком природні жести, що зв'язані в дитини з її першими рухами: так, негативний рух головою походить з того руху, яким дитина одвертається від грудей матері, коли наїлася досхочу і т. ін. Тейлор вказує, що мова жестів існує в цілому світі. Звертаючись до початку утворення мови у людей, можна помітити, що людина переймала всякі звуки природи, а свої власні потреби, думки, уявлення виявляла довгий час жестами, як-то форму, обсяг, напрямок, віддаль і т. ін., і поки словесна мова залишалася ще в первісному стані, жест уже досяг мистецької сили й краси. Але людей завше більш цікавила словесна мова і той процес, як саме дитина утворює свою мову. Ми всі добре знаємо, по спочатку дитина всі свої потреби, почуття голоду, холоду, неприємності виявляє криком, і хоча вона з першого дня має всі органи, потрібні для мови, вона ними ще не користується і тільки поволі витворює своїми вустами певні звуки собі на розвагу, лежачи в колисці; прислухаючись до розмов навкруги, вона складає на різні способи свої уста, язик і радіє тим звукам, які з них виходять. Тут відбуваються одноразово два процеси: один — переймання, другий — об'єктивного відбору; які звуки даються дитині легше, ті більші й до вподоби, але не всі спостереження виявляють, що першими звуками є губні приголосні — б, м, п і голосівки у, а. Але спостереження ще не дали певних вислідів, як іде далі послідовність звуків. Багато зусиль вимагає від дитини вимова перших слів — *мама, баба, тато*.

Але цей первісний процес здійснюється безпосередньо завдяки самій дитині. Допомога вихователя могла б виявитися тільки в тому, щоб повторювати біля дитини ті перші слова, і дитина, пильно дивлячись в обличчя того, хто їх промовляє, переймає, як він складає уста.

Деякі здібні діти долають майже всі звуки своєї рідної мови в півтора року. Весь початковий лексикон дитини складається з речівників, з предметів. Дії частіше пояснюються звукоподібними окликами: *тпру* — *їхати*, *с-с-сь* — *пиляти*, *тук* — *стукати*. Тут треба стежити, щоб дитина якнайкраще вимовляла звуки; не треба звертатися до дитини з якоюсь підсолодженою, зміненою

мовою, а давати дитині справжні слова, справжні назви предметів. Дитина їх змінює, полегшує собі їх вимову, але поволі вимовляє як слід, а її оригінальні зміни варто записувати, щоб зібрати філологічний матеріал розвитку дитячої мови, яку вчені постійно порівнюють із мовою дикунів, первісних народів і знаходять чимало спільного між ними (див. Чемберлен). Цікаво спостерігати дво- трилітню дитину, як і через що саме вона схоплює ті, а не інші слова, як складає речення, бо в цьому вже виявляється робота її розуму, і справедливо каже український філолог — мова є не лише орган виразу наших думок, а є теж орган і їхнього формування. Кожне слово освітлює, остаточно в'яснює те чи інше уявлення. Так, поки дитина не знає слова «кіт», усі назверхні риси кота для неї не сконцентровані, можуть розпливатися, в той час як при слові «кіт» вони всі стають перед дитиною, складаючи один одноцільний образ кота. Вихователь мусить стежити, щоб для дитини слова справді мали правдиве значення і лучилися з такими реальними уявленнями, які дитина може ясно розуміти, уявляти собі. Але часто дитина й сама творить слова для тих чи інших речей, що її цілком задовольняють, наприклад, малька — олівець (від слова малювати). Разом з тим дитині іншим разом подобаються слова, цілком для неї незрозумілі, приємні, мабуть, своїми звуками, і які вона вживає цілком довільно...

Творчість у словах помічається навіть у глухонімих, які, не чуючи нашої мови, часом самі дуже влучно вигадують назви для речей. Взагалі, інстинкт мови один з найсильніших, і треба давати йому вільно розвиватися. Перші натяки на слово викликаються бажанням з'їсти, взяти щось, або від захоплення, коли дитина бачить щось рухоме. Далі складаються слова зі звукових спостережень самої дитини; пес — *гав-гав*, качка — *ках-ках*, дзвінок — *тинь-тинь*. Тут теж виявляється нахил до повторення однакових звуків, що, наче ритм, приємні для дитини.

Психолог Сіолліо зазначає, що мова дитини твориться подвійним процесом: свідомого переймання і самостійного творення звуків і слів...

Велику чутливість виявляють діти у вимові: інтонацією надають якому-небудь односкладовому слову «бум» такі різноманітні відтінки, що воно може все означати. Наші слова

діти намагаються полегшити — замість каша *-ка*, тато — *та*. В довгих словах затримуються більше на першому і на останньому складі, роблячи наголос, у деяких словах викидають тяжкі суголосні *с, ш, ж, р, л*.

І, замінюючи ці звуки, діти інстинктивно додержуються філологічних законів, замінюють — *з* на *д*, *к* на *ч* і т. ін.

Разом з фонетичним процесом іде в дітей і розвиток чуття логіки, логічної думки, що висловлюється в реченнях. Часто спочатку дитина одним словом — іменником або дієсловом — хоче висловити цілу свою думку. І до слів діти ставляться з великою свідомістю. Одна учителька, пані Вольф, розпитувала дітей, як вони розуміють різні слова, й написала 215 слів. Пояснення, що їх давали діти, були дуже неясні й неточні (шестилітні діти): каблучка — це те, що ви носите на пальці; ніж — щоб їжу різати; птиця — це ластівка. Дітям дуже важко відділяти саму річ та її прикмети від її назви. Один хлопець казав: «Який я радий, що звірі не знають своїх назв, бо, якби вони їх знали, то як би соромно їм було бути ослом, або свинею, або мавпою». Дитині тяжко засвоювати абстрактні форми в мові, як, наприклад, способи в відмінах дієслова, прислівники. Але прикметники легко даються дітям, і вони самі часто утворюють дуже влучні — приміром, світлий гріш (срібний), вітряний говорун (флюгер), урочник — учитель і т. ін.

Складання речень починається близько 18-21 місяця, і часто є тільки нагромадженням іменників та дієслів без з'єднаних слів: «Хочу тато! Бах! Тато, тпру!» Великої краси надає дитячій мові її метафоричність, образність, що відповідає антропоморфічному світогляду дитини і так наближає дитячу мову до народної, і через те вся словесна народна творчість має служити найкращим матеріалом для літературної освіти дітей.

До розвитку мови, як ми вже казали, треба ставитися з найбільшою увагою, треба очищати мову дитини від усіх дефектів, вживаючи, наприклад, методи Монтессорі: вона вимагає, щоб дитина намагалася кілька хвилин вимовляти якнайкраще саме ті слова, в яких переважають звуки, що їх дитина нечисто вимовляє... Дуже потрібно, щоб і сам вихователь завжди ясно, правильно висловлювався. Але постійно виправляти дитині дефекти її мови не потрібно, бо це відіб'є в неї всяку охоту до розмов: У тяжких випадках, коли дитина довго не може

опанувати той чи інший звук, то можна їй наочно показати, як для того звука треба ворухити губами, язиком, яке положення надавати тим органам. Треба також не дозволяти дитині говорити занадто швидко, коли вона, захоплюючись змогою передати всі свої думки і почуття, поспішає вимовити якнайбільше слів, і дуже часто в дітей виникає навіть такий «спорт» — хто скоріше наговорить найбільше слів. Така балаканина привчає дитину до розвіяності, привчає не задумуватися над змістом розмови і позбавляє мову якраз її значення. Ще гіршим дефектом мови є заникування (заїкання, пикання), бо воно пов'язане з різними психічними явищами; як-то боязкість, соромливість, нерішучість. *Пикання* полягає в несподіваному затриманні мови на початку того чи іншого слова або складу. В деяких тяжких випадках при тому в дитини бувають якісь нервові рухи горла, грудей, навіть всього обличчя, рук, ніг. Тут треба вже звертатись до лікаря, а в звичайних випадках просто відразу припиняти, щоб це не стало звичкою. Ніколи не треба з таких дітей ані насміхатись, ані погрожувати, цього не можна допускати ні від вихователя, ні від товаришів, бо це може у нервової дитини тільки викликати страх перед словами; в неї створиться напружений настрій, що ще перешкоджатиме спокійно користуватися своєю мовою і ясно вимовляти слова. Все, що пригнічує дитину, лякає її, хвилює — все це тільки збільшує пикання (заїкання). Треба розвивати у дитини самовпевненість, треба робити з нею спокійні вправи у вимовлянні різних, спочатку коротких, а потім повних слів і речень.

Вихователь повинен ще звернути увагу на один дефект, що дуже часто трапляється у малих дітей — т.зв. німота без втрати слуху.

Коли вже на другому році життя активна здорова дитина не може сама говорити, хоч і добре розуміє все, що навколо неї говориться, то в деяких випадках це пояснюється або яким-небудь анатомічним дефектом в її органах, або психічною причиною, і треба тоді за виразним роз'ясненням звертатися до лікаря. Але така німота буває і в цілком нормальних дітей на ґрунті пригніченого настрою, під впливом поганих умов життя, браку любові, від несправедливості, заляканості. Найчастіше це спостерігалось в тих дитячих притулках, де з дітьми поводитись

занадто суворо. Тільки любов, уважливе ставлення до дитини і до її морального стану може усунути цю німоту, сумну і таку невідповідну нормальній дитячій балакучості.

Наприкінці другого року дитина починає складати речення, і тут виявляється її логічна думка, її власний синтаксис, в якому вона завше першим словом ставить те, яке їй більше потрібне.

Там, де родина правильно говорить, дитина дуже скоро переймає також правильну мову. Лексикон у 2 роки буває у деяких вже досить великий.

Цікаво прослідкувати, як діти розуміють те, що вони уявляють собі під цими словами. Спостереження виявили, що уява у дитини не відразу стає чіткою, а щодалі досвід дитини поповнюється, і значення слова стає для неї яснішим і певнішим. Отже, перші роки дитина сама вчиться мови без усякого вчителя, завдяки тільки своїй пам'яті і своїй спостережливості. Першу нашу увагу треба звернути на те, щоб дитина усі звуки вимовляла якнайкраще. Для цього Монтессорі прикликає до себе дитину, яка недобре вимовляє той або інший звук, і привчав її силкуватися якнайкраще його вимовляти слідом за собою. Такі вправи тягнуться не більше як 5 хвилин, але дають добрі наслідки. Сюлі каже, що в розвитку дитячої мови можна помітити два процеси: переймання — дитина повторює усе, що чує, — і власну творчість. Дитина дуже любить творити нові, свої власні слова, наприклад, *вітряний парасоль, болючий камінь*; іноді для утворення слова дитина користується своїми асоціаціями, наприклад, *малька — олівець*, від того, що чуда постійно слово малювати в зв'язку з олівцем. Дуже добре діти переймають ту інтонацію, з якою до них балакають.

Складання речень починається близько 18 — 21 місяця. Починають їх утворювати діти, складаючи кілька речівників: «дома — молоко» — означає — хочу додому пити молоко. Усі такі неправильності виявляють, якою важкою розумовою працею дитина опановує мову. Дуже нескоро дитина вживає займенника Я з своїм власним іменем.

Вплив культурного оточення має велике значення для розвитку мови. Боддвін каже: «Як тільки дитина починає переймати мову, вона набирає справжніх золотих скарбів, які не одразу розуміє, але в яких мудрість і духовна культура предків

заклали самоцвіти найчистішої краси. Починаючи балакати, дитина робить постійні відкриття, які дають їй змогу зрозуміти, хто і що її оточує, і виявити своїм близьким дещо з свого власного внутрішнього життя.» Усі фізіологи визнають, що головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опанує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобуття знання. Мова розвиває думку, викликає бажання розуміти все те, ...до чого люди доходили віками досвіду, дитина довідується з одного слова. Праця дитини полягає в тому, що вона з увагою дослухається до цих слів і силкується їх собі вияснити. В цьому дитина виявляє свою здатність продовжувати людський поступ.

Усе це значення мови і ставить перед виховничим обов'язок якнайкраще розвинути її в дитині. Як ходячи дитина навчається ходити, так балакаючи, розмовляючи, дитина найкраще навчиться мови.

Мейман каже, що цей обов'язок викликає пекуче питання: як саме розвинути її, чи нам давати дитині повну волю творити речення, слова за своїм словесним інстинктом, чи вимагати від дитини і нав'язувати їй правильну штучну мову. І деякі сучасні педагоги, звичайно, не зобов'язують дитину якомога раніше вживати граматичні форми, а дозволяють їй вільно користуватися своєю красною, образною мовою, подаючи їй тільки поволі регулятивні граматичні вказівки.

Це стосується і їх оповідань в дитячих садках, і перших письмових творів уже в школі. Дауге («Творчість у вихованні») каже, що найкращий засіб розвинути словесний дар дитини — це давати їй писати про все, що вона хоче, чим вона цікавиться, і як вона хоче, постійними поправками не вгашаючи в неї нахилу до письма і до усного оповідання. Мова остільки пов'язана з розвитком пам'яті й уяви, що вони і розвиваються майже однаковими засобами: оповіданнями самої дитини й оповіданнями дорослих. У перших вона навчається сама висловлюватися якнайкраще, з других вона набирає нових виразів, гарних слів. Це кращий матеріал для початкового навчання мови — всякі пісні, вірші, які дитина дуже легко вчить і які збагачують її первісний словник яскравими виразами, і у віршах ці вирази через ритм легше затямлюються.

Добре привчати дітей і в родині (де є кілька однолітків), і в дитячих садках до драматизації. Кожне оповідання, яке дітям подобалось і яке вони цілком зрозуміли; може бути ними перетворене в гру, драматизовано. Це теж засіб викликати у дітей і переймання тільки що вислуханих слів, виразів з розмови, і утворення своїх власних, відповідних тим або другим особам-героям оповідання, яких вони з себе вдають. Наприклад, «Рукавичка» дає змогу дитині голосом, словами, рухами вдавати кількох звірів — мишку, жабку і др. Треба давати дітям волю самим підбирати розмови і взагалі цілком вільно самотійно проводити кожну драматизацію, при якнайменшому втручанні керівниці. Хай діти самі розподіляють ролі, влаштовують відповідну обстановку, вживають ті або інші рухи, аби тільки не виходило чого помилкового, занадто вульгарного. Драматизація не тільки сприяє мові, вона розвиває уяву і те внутрішнє переймання, яке так значно впливає на розвиток симпатії.

Остаточний чинник навчання мови — грамота. Вона відкриває перед дитиною всю безмежну красу літератури і взагалі словесної творчості. Часто серед педагогів піднімається питання, чи можна малій дитині вчитися чужоземних мов одночасно з рідною. Багато психологів не бачать від цього жодної шкоди для інтелектуального розвитку, навпаки, подвійна назва предмета ще краще закріплює його в пам'яті. Навчання дітей має проводитися їх рідною мовою, бо інакше уявлення дітей не будуть ані певні, ані ясні. Розмовляти ж з дітьми, показувати малюнки, користуючись чужою мовою, — усе це дуже сприяє філологічному знанню дітей.

## **Софія Русова**

### **Предметові лекції**

Важливим засобом навчання в дитячому садку є предметові лекції. Матеріалом для них, звісно, служать, насамперед, предмети живої і неживої природи. Вони не можуть бути систематичними, бо маленькі діти не здатні до витриманої думки: їх цікавість перебігає з одного предмета на інший, і треба йти за ними, а не вести їх за собою, за тією чи іншою програмою.

Сама керівниця повинна спочатку ознайомитись з дітьми, дізнатись, що їх цікавить, що вони розуміють, і відповідно до того скласти для себе схему тих предметів, на яких вона зможе зупинити увагу дітей і дати їй ясніші уявлення про те, що їх оточує. Але не знання є головним завданням предметної лекції; вона має розвинути мову дитини, вказуючи на прикмети, властиві тим або іншим речам; вона виробляє в дитини логічну думку, послідовний шлях думання. Кожна предметова лекція складається з кількох різних психологічних моментів, різних процесів мислення, а саме:

- 1) зовнішнє ознайомлення з предметом, його аперцепція — сприймання нових явищ і зв'язок їх з попереднім сприйманням;
- 2) асоціація з іншими подібними;
- 3) виділення з усіх інших як нове, ясне придбання.

Ви показуєте зайчика, конче живого, щоб він рухався на очах у дітей, бо рух найбільше приваблює дітей і опановує їх увагою; діти розглядають зайчика, його косі очі, довгі вуха, нерівні лапки; лапають його м'яке хутро. Далі кожну цю рису діти повинні пояснити — на що вона потрібна зайчикові в його житті. Розглядають його зуби, тут же годують зайця, дізнаються, що він їсть, де живе, чим себе від ворогів захищає. Тоді діти пригадують інших звірят, яких вони знають і порівнюють з ними зайчика: спочатку знаходять подібність, а потім вказують на відмінності. З'ясовується далі, чим зайчик для нас шкідливий (псує щепи нагороді, гризе капусту і т.д.) і чим корисний (хутро, м'ясо). Логічною катехизацією керівниця перепитує всю групу, і в уяві дітей постає зайчик як лісовий звір з довгими вухами (щоб добре прислухатися до всяких небезпечних звуків), з довгими задніми лапками (щоб добре було стрибати і бігати, тікаючи від ворогів, —

вовків, лисів, ворон, сов, гадюк, мисливців), з теплим хутром (щоб не мерзнути зимою, бо він не спить усю зиму і не тікає з наших місцевостей до теплих країн), з гострими передніми зубами (щоб добре гризти кору, капусту і різну травицю).

Предметова лекція не повинна бути довгою — 25-30 хвилин найбільше. До неї додається:

а) оповідання про життя зайчика, яке вражає уяву й почуття дітей;

б) яка-небудь руханка з піснею про зайчика;

в) ручна праця, найкраще ліплення зайчика з глини.

Бажано дуже, щоб зайчик (як і інші живі герої предметових лекцій — миша, кішка, риба, черепаха і ін.) деякий час прожив з дітьми — або в спеціально улаштованому тераріумі, або в звичайній коморі, хліві, щоб діти придивились до його звичок, навчилися його плекати, задовольняти його потреби, а через деякий час випустили свого приятеля на волю. Бо діти повинні розуміти, що кожній живій істоті воля дорожча над усе, і нікого не треба тримати в неволі. Але таке коротке перебування різних живих звірят при дітях викликає у малят живу, активну до них симпатію і дає багато розуміння самого життя звірят.

Усі вірші, вправи, спостереження розвивають одночасно і мову, і пам'ять, і мислення, а значить, і уяву. Але для розвитку саме цієї дуже значної здібності можна вживати ще й інших засобів, теж пов'язаних з розвитком мови і з малюнком. Так, треба мати серію малюнків, за якими дітям пропонується вигадати самим яке-небудь оповідання.

Ці малюнки послідовно ускладнюються: спочатку дитині показується малюнок, де намальовано всього одну яку-небудь істоту — дитину, собаку, кішку. Дитина має розповісти, що вона про ту істоту думає, як уявляє собі те її становище, в якому її намальовано. Діти спочатку можуть звертати увагу тільки на предмети та їх рухи. Тільки згодом дається на малюнкові кілька істот, і дитина має зрозуміти їх взаємні відносини. Для цих вправ треба вибирати справді цікаві і гарні малюнки, які б викликали у дитини бажання задуматися і уявити собі щось, подібне до малюнка. Не треба настирливо вимагати, щоб дитина конче зараз вам і склала цілу казку. Ні, це дуже залежить від настрою дитини, від її індивідуального складу. Серед усякого колективу дітей завше

знайдуться такі, що сміло, одразу, не вагаючись, чи добре, чи погано, щось вигадують і розповідають. Але є й інші, або менше здібні, або соромливі, котрі, може, щось і уявляють собі, але не наслідуються висловитись. їх треба не тільки підбадьорювати, а дати їм більше часу на переживання. Можна їм сказати: «Ось ти добре придивись до малюнка, а завтра, може, мені що-небудь про нього розкажеш». Це вже буде добра вправа і на пам'ять, і на уяву.

Добре сприяє уяві ще спільний малюнок на дошці. Дітям розказується невеличке оповідання і потім пропонується спільно його ілюструвати на дошці. Всі учні, які заохотяться самі до цієї праці, малюють на дошці те, що в оповіданнях їх вразило найбільше, додають деталі, реконструюють оповідання, чимало додаючи до нього свого, вигаданого. Жіру (з інституту Руссо в Женеві) пропонує ще такі засоби: не докінчувати яку-небудь казку, а на цікавому місці давати дітям самим довести казку до кінця, так або інакше розв'язати конфлікт... Давати кілька слів, щоб з ними скласти коротеньке оповідання, наприклад: *річка — повінь весняна — хлопчик необережний — рятуюнок; темна ніч — мати хвора — донька — лікар.*

Або для окремих речень: *пастух — вівці — вовк; ранок — степ; перепелиця — вечір.* Жіру пропонує ще давати дітям вгадувати, що вимальовується з якої-небудь безформної чорнильної плями. На нашу думку, для цього краще лити з дітьми віск і розгадувати, які виходять фігури, або розпитувати дітей, що вони бачать в хмарах. Взагалі, всі ці вправи можна проводити, скажімо, з п'ятилітніми дітьми, бо уява жива, вона розвивається тим матеріалом, яким дитина оволодіває, фантазія обробляє те, що дає їй пам'ять. Одна дитина обробляє більш яскраво, більше додає свого, друга менше; це залежить від усього оточення, від вражень школи й життя, але і розвивати його конче треба якнайбільше.

**Ян Коменський**  
**У який спосіб потрібно майстерно вправляти дітей**  
**у розвитку мови**

1. Дві особливості рішуче відрізняють людину від тварини: розум і мовлення: розум потрібен людині для самої себе, а мовлення — для ближнього. Тому потрібно однаково дбати як про одне, так і про друге, щоб і розум, і мова були у людини якнайбільше розвинуті й удосконалені. Додамо відтепер дещо стосовно формування мовлення, а саме, як започаткувати вивчення граматики, риторики й поезики, коли та як саме.

2. У деяких дітей певні елементи граматики виявляються з шести місяців, але зазвичай наприкінці першого року, коли в їхній мові починають формуватися деякі звуки або навіть склади: *а, е, і, ба, ма* та ін. Але на наступний рік це, звичайно, виявляється повніше, коли діти намагаються вимовляти цілі слова. Цього часу їм пропонують вимовляти деякі легкі слова: *тітка, мама, тато*; саме так і слід чинити, бо сама природа наказує починати з легшого, оскільки дитячому языку, що вперше вправляється, важко вимовляти так, як вимовляємо ми, дорослі: *батько, мати, страва, пиття* та ін.

3. Проте, як тільки язык у дітей починає діяти краще, шкідливо дозволяти їм говорити гаркаво. Інакше, коли справа дійде до вивчення важливішого, вони змушені будуть, нарешті, говорити правильно і відучуватися від того, що раніше засвоїли неправильно. Чому ж мати, сестра, няня не займаються з дітьми, які вже вільно починають говорити, і під час ігор та розваг не навчать їх ви-мовляти добре і виразно букви, склади й цілі слова (але спершу більш короткі) або окремі літери, або склади? На цьому році життя їм і потрібна тільки така граматика. Ці вправи можна продовжувати до третього року; іноді, внаслідок повільного розвитку деяких дітей, це необхідно й пізніше.

4. На четвертому, п'ятому, шостому роках, водночас із розумінням навколишнього, мова дітей збагачуватиметься; тільки не слід ігнорувати вправи, щоб вони звикли називати своїм іменем усе, що бачать удома і чим займаються. Тому потрібно часто ставити запитання: що це таке? що ти робиш? як

називається? — при цьому завжди потрібно звертати увагу на те, щоб вони вимовляли слова виразно.

5. Риторика так само починається на першому році...з жестів. Доти, доки розум цього юного віку й мова приховані в глибоких надрах, ми вводимо дітей у пізнання нас самих і в пізнання речей, відомих жестами та зовнішніми діями, як-от: коли ми їх підіймаємо з ліжка, вкладаємо спати, показуємо їм щось чи посміхаємося, цими засобами ми даємо підставу зрозуміти, щоб вони, зі свого боку, подивилися на нас, засміялися, простягли руки, взяли те, що ми їм пропонуємо. Так само й ми вчимося зрозуміти один одного швидше завдяки жестам, аніж мовленню; таким же чином слід поводитися і з глухими. Дитина, зауважу, на першому та другому роках навчиться настільки, щоб зрозуміти, що означає веселе та сумне обличчя, що означає погроза пальцем, що означає ствердне чи заперечне хитання головою. Це і є основа риторичної дії.

6. Десь уже на третьому році діти починають за жестами зрозуміти фігуральні вирази та наслідувати; подекуди розпитують, подекуди дивуються, подекуди промовчують, коли їм щось розповідають. З учіння про тропи вони здатні зрозуміти небагато, поки займаються тим, щоб зрозуміти власне значення слів. Натомість, якщо на п'ятому чи шостому роках вони почують таке від своїх однолітків чи няньок, вони це одразу засвоюють. Немає підстави для занепокоєння, що в цьому віці вони чогось не зрозуміли чи не знають, вони матимуть ще достатньо часу для цих величних (прикрашених) слів...

7. Приблизно те саме можна сказати й щодо поезії, яка пов'язує мовлення римами й метрами, а саме, що її основи започатковує мовлення: тільки-но дитина починає зрозуміти слова, разом з цим починає полюбляти також співзвучність та ритми. Саме тому, коли дитина впаде чи десь вдариться, плаче, няньки втішають її приблизно такими ж подібними речитативами: «Мій хлопчику, мій красеню, де ти бігав? Що приніс? Якби дитина спокійно сиділа, вона не повернулася б з ґулею». Це так подобається дітям, що вони не тільки одразу заспокоюються, а навіть сміються. Звичайним є також, коли плескають у долоні й співають дитині таке: «О, моє дитятко, мій хлопчику, спи чудово, заплющ свої ясні оченята, ні про що не хвилюйся».

8. Було б дуже добре, якби на третьому та четвертому роках кількість подібних римованих забавлянок збільшувалася. Нехай няні, які граються із дітьми, наспівують їх дітям не тільки задля того, щоб відвертати їх від плачу, а для того, щоб вони збереглися в їхній пам'яті та з часом змогли стати їм у нагоді; скажімо, на четвертому, п'ятому та шостому роках життя діти розширюють знання поезії завдяки запам'ятовуванню релігійних віршів...

## **Ян Коменський**

### **Про користь точного найменування речей**

Людська мова складається зі слів. Слова ж належать не чомусь неіснуючому, а речам, які вони позначають; по цьому позначають їх і водночас разом із собою переносять їх образ з розуму мовця в розум того, хто слухає. Звідси стає зрозумілим, що слова, які нічого не позначають, які можливо відсутні в усіх мовах, некорисні, так само, як і ті слова, що хоч і мають певне значення, та воно нам невідоме, як, скажімо, арабські слова: «абах», «ібіс», «ха» та ін. Отож, мовлення тим краще, що більше в ньому є речей та сенсу, й тим гірше, що менше в ньому речей та розуміння. Саме в цьому полягає перевага людського мовлення над словами папуг та перевага мудрих мужів над базіканням старих бабусь.

Точним буває найменування речей, якщо воно: 1) повне; 2) відповідне речам; 3) досить продумане.

1) Найменування речі повне, якщо вона для всього існуючого має свою власну, відмінну від інших сутність, містить також і власну, відмінну від інших назву; отже серед речей не існує нічого, що не мало б імені, нічого, що мало б два імені, нарешті, нічого, що мало б спільне ім'я з іншою річчю. Цим ми уникаємо як нестатку, так і надмірності й незрозумілості мовлення й досягаємо можливості все, про що думаємо, висловлювати вдало, чітко, зрозуміло.

2) Це навряд чи буде здійснено, якщо не буде встановлено паралелі між речами та словами, тобто коли ми перебираємо речі в їх певному порядку, то кожна окрема річ повинна втілювати в собі свою особливу назву і, навпаки, коли ми перебираємо слова в їх певному порядку, то кожене слово повинно отримати свій предмет.

3) Це точне пристосування речей до слів і слів до речей може відбуватися не інакше, як за допомогою уважної думки, яка проникає як у речі, так і в слова. Вона проникає в речі, щоб дізнатися, що кожна з них собою являє, з яких частин складається, що та яким чином завдяки їм виконує; вона проникає в слова, щоб зрозуміти, що розуміти, в чому полягає властиве кожному слову особливе значення і звідки походить їх сенс.

## **Костянтин Ушинський**

### **Рідне слово**

Мова народу — найкращий, що ніколи не в'яне і вічно знов розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії, цей цвіт ніколи не в'яне й вічно знову розпускається. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній творчою силою народного духу втілюється в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі і грози — весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте у світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові — в спадок нащадкам. У скарбницю рідного слова одне покоління за одним складають плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, — одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає у народному слові. Мова є найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що поєднує віджилі, нинішні та майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле...

Будучи, таким чином, найповнішим і найпевнішим літописом усього духовного, багатовікового життя народу, мова, водночас, є найбільш народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ще ні книг, ні шкіл, і продовжує навчати його до кінця народної історії. Засвоюючи рідну мову легко й без великих зусиль, кожне нове покоління, водночас, засвоює плоди думки й почуття тисячі поколінь, що передували йому й давно вже зотіли в рідній землі або жили, можливо, не на берегах Рейну і Дніпра, а десь біля півніжжя Гімалаїв. Усе, що бачили, усе, чого зазнали, усе, що пережили та передумали ці незліченні покоління предків, передається легко й без великих зусиль дитині, яка тільки-но відкриває очі на світ божий, дитина, вивчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами. Не умовних звуків

тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідних грудей рідного слова. Воно пояснює їй природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно знайомить її з характером людей, що її оточують, із суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких, звичайно, не міг би дати дитині жоден філософ.

Дитина, розвиток якої не був спотворений силою, здебільшого в п'ять чи шість років говорить уже дуже жваво й правильно своєю рідною мовою. Але подумайте, скільки потрібно, знань, почуттів, думок, логіки й навіть філософії, щоб говорити так якою-небудь мовою, як говорить не дурна дитина років шести чи семи своєю рідною мовою?

Дуже помиляються ті, хто вважає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять: ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова якоїсь мови, а й навіть усі можливі сполучення цих слів та всі їхні видозміни; ні, якби вивчали мову самою пам'яттю, то ніколи цілком не вивчили б жодної мови. Мова, створена народом, розвиває в душі дитини здатність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває дух. Ви помічаєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному разі вживає один вислів, в іншому — інший, і мимоволі дивуєтеся відчуттю, з яким вона підмітила надзвичайно тонку різницю між двома словами, очевидно, дуже схожими. Ви помічаєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його, сполучати з іншими словами цілком правильно; чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову? Погляньте, з якими великими зусиллями набуває іноземець цього інстинкту чужої мови; та чи й набуває він коли-небудь цілковито?

Років двадцять проживе німець у Росії і не може набути навіть тих знань у мові, що їх має трирічна дитина!

Але цей незвичайний педагог — рідна мова — не тільки навчає багато чого, й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно

полегшеним методом. Ми хочемо передати дитині п'ять-шість невідомих їй назв, сім-вісім іншомовних слів, два-три нові поняття, кілька складних подій, і це коштує нам чимало праці, та ще більше праці коштує дитині. Вона то вивчає, то знову забуває, і якщо подавані поняття хоч трохи абстрактні, мають у собі якісь логічні або граматичні тонкощі, то дитина зовсім не може їх засвоїти; тоді як на практиці, в рідній мові, вона легко й вільно користується тими самими тонкощами, що їх ми марно силкуємося їй пояснити. Ми заспокоюємо себе звичайною фразою, що дитина розмовляє рідною мовою, так собі, *несвідомо*; але ця фраза зовсім нічого не пояснює.

Якщо дитина вживає доречно той чи інший зворот граматики, в розмові тонко розрізняє слова і граматичні форми — це означає, що вона усвідомлює їхню різницю хоч не в тій формі й не тим способом, як хотілося б нам. Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови, — і засвоює легко та швидко, за два-три роки, стільки, що й половини того не може засвоїти за двадцять років старанного й методичного навчання. Такий є цей великий народний педагог — рідне слово!

... Але цього мало. Мова народу, як ми бачили вище, будучи найповнішим відображенням батьківщини й духовного життя народу, є водночас для дитини найкращим тлумачем природи й життя, що оточують її. Але що стається тоді, коли мова, замінивши для дитини рідне слово, витлумачує їй чужу природу й чуже життя, які її зовсім не оточують? Нічого більше, як тільки те, що дитина важче, тупіше, менш глибоко входить у розуміння природи й життя, або, інакше кажучи, розвивається повільніше й слабкіше.

Природи Франції чи Англії, звичайно, ніколи не створити в Росії, — але якщо й удається створити у своєму домі чужу сферу життя, то яка убога ця сфера, яка неглибока вона, як на кожному кроці проривається вона дірками, крізь які виглядає наша національність, для розуміння й виявлення якої в дитини нема рідного слова! Виписують з-за кордону няньок, дядьків, гувернерів, гувернанток і навіть слуг..., словом, запроваджують у домі клаптик Франції або Англії, або Німеччини, а іноді по клаптику з тієї, другої й третьої країни.

Але які це жалюгідні клаптики, але яка це огидна мішанина уривків різних національностей! Про що говорять, чого навчають ці особи, відірвані від своїх народних інтересів? І цією жалюгідною штучною атмосферою гадають замінити безмежно глибоку й живлющу народну атмосферу! Батько й мати самі розмовляють не інакше, як по-французьки, по-німецьки, або по-англійськи, і розмовляють бездоганно правильно; але невже вони гадають, що знають ці мови так само, як знають їх француз, німець або англієць, які вирости у своїй вітчизні?

Ні, якщо Пушкін міг вчитися російської мови в московських проскурниць, то і найзапеклішим нашим французам і німцям є чого повчитися у французького або німецького селянина. Ми знаємо тільки вершки мови, але не спускалися й не можемо спуститися до тих джерел, з яких вона впродовж тисячоліть черпає вічно юне життя й силу і які не дозволяють цілій народній криниці, що відбиває в собі і природу вітчизни, і духовне, невмируще життя народу, ні вичерпатися, ні вкритися тванню.

...Але ми сподіваємося, що з усього прочитаного ніхто не зробить висновку, що ми заперечуємо взагалі проти вивчення іноземних мов; навпаки, ми вважаємо це вивчення необхідним... Ми скажемо більше: знання європейських іноземних мов і особливо сучасних тільки й може дати російській людині можливість повного, самостійного й неоднобічного розвитку, а без цього прямий і широкий шлях науки буде для неї завжди закритий. Уривчастість, невиразність, неповнота, однобічність, недоведеність відомостей та понять завжди тяжітимуть над найрозумнішою людиною, якщо вона не має ключа до скарбів західної науки й літератури.

Ми не тільки не заперечуємо мовознавства, але вважаємо, що воно далеко не досягло того ступеня розвитку в наших навчальних закладах, на якому мало б стояти, і не тільки в гімназіях, семінарах та корпусах, а навіть у тих школах та інститутах, з яких молоді люди виходять з дуже задовільним практичним володінням однією і навіть двома іноземними мовами.

Ми вважаємо, крім того, що вивчення англійської мови має посісти місце нарівні з вивченням німецької та французької в усіх навчальних закладах, що мають претензію на якусь повноту освіти.

## **Костянтин Ушинський**

### **Керівництво до викладання за «рідним словом»**

Будь-яка дитина, наділена слухом, засвоює вже готову, до неї створену, мову. В цьому відношенні мати, нянька, словом — сім'я є першими наставниками дитини у вітчизняній мові. Коли доходить справа до вчителя, то дитина вже має величезний скарб, який навіть перевищує дитячі потреби. У шестирічної дитини вже значно більше слів і зворотів для висловлювання почуттів і думок, ніж самих почуттів і думок. Вона багато в чому тільки з природженої людини перейнятливістю переймає мову дорослих, але сама ще не виросла до цієї мови, так що безліч слів і зворотів, уже засвоєних дитиною у вигляді слідів механічної пам'яті, у вигляді нервових звичок, ще не стала цілком її духовним надбанням.

З такого ставлення дитини до напівзасвоєної нею мови, створеної самосвідомістю і свободною волею безлічі попередніх поколінь і засвоєної дитиною скоріше внаслідок природженої їй наслідувальності і внаслідок заразливості нервових рефлексів, ніж внаслідок розуміння потреби певного слова і виразу, — легко виводяться різноманітні обов'язки початкового наставника у вітчизняній мові. Перелічимо їх коротко.

1. Наставник має дбати про те, щоб дитина дедалі більше вступала в духовне володіння тими скарбами рідного слова, які вона засвоїла тільки наслідуванням, напівсвідомо, а іноді й зовсім несвідомо, механічно, через що і вживає їх часто не до речі, не знаючи справжнього, точного значення вживаних нею слів і зворотів.

Великою помилкою було б вважати, що цього можна досягти легко й швидко. Вникнувши у справу глибше, ми побачимо, що в усіх нас і протягом усього нашого життя триває таке більш-менш діяльне, духовне засвоєння мови, якою вже володіє наша пам'ять. І, незважаючи на це невпинне засвоєння, найрозвиненіша людина може переконатися, що все ж уживає дуже багато слів і зворотів, точне значення яких не цілком усвідомила. Проте ця робота поступового усвідомлення напівсвідомо чи зовсім несвідомо, тільки через наслідування засвоєної рідної мови має початися з перших же днів навчання і щодо своєї першорядної ваги для всього розвитку людини має становити одну з найголовніших

турбот виховання. Якийсь невеликий мислитель (Конділяк<sup>1</sup>, якщо не помиляємося) сказав, що сама наука є не що інше, як добре вироблена мова, і цей вислів, якщо й не цілком справедливий, то має багато справедливого. У мові кожного розвиненого народу складаються результати життя, почуття і думки незліченної кількості індивідів не тільки цього народу, а й дуже багатьох інших, мову яких він успадкував: і вся ця величезна, спадщина душевного життя незліченної кількості людей, яка нагромаджувалася протягом багатьох тисячоліть, передається дитині у рідній мові! Не дивно ж, що дитина довго, а може й ніколи, не впорається цілком із цією величезною спадщиною — не зробить її справді своїм духовним багатством.

2. Мова, яку діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганна: багата в одному відношенні, вона буває іноді надзвичайно убога в іншому, буває, крім того, що вона рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами. Що тісніша й бідніша та сфера, в якій зросла дитина, то убогіший її словесний запас, але не потрібно вважати, що ця убогість слів і зворотів зумовлювалась неодмінно убогим соціальним становищем дитини: нерідко дитина багатого класу бідніша в цьому відношенні, ніж дитина селянська. Крім того, в мову дитини входить із середовища, що її оточує, безліч потворностей і, у нижчому класі — провінціалізмів, а у вищому — чужоземних слів і зворотів. Нарешті, дуже часто у тому суспільному середовищі, в якому дитина засвоює рідну мову, багато слів і зворотів, що мають вузьке значення, вживаються в розумінні ширшому, і навпаки, словам і зворотам, що мають широке значення, надається часто якогось особливого, вузького змісту. Звідси постає для наставника обов'язок виправляти і поповнювати словесний запас дитини відповідно до вимог її рідної мови і, притому, вводити ці поправки і доповнення не тільки в знання дитини, а й у число її звичок.

## Надія Бабич

### Мова і мовлення у житті людини

Мова є однією з характерних ознак сучасної нації. Мову створили люди, вони її розвивають, удосконалюють. Основна функція мови — бути засобом спілкування, збереження і передачі знань, взаємного розуміння. Мова — слово багатозначне (див., напр., термінологічні словники). Сучасний тлумачний словник так пояснює основне його значення: «Мова — це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок» (СУМ, т. 4, с 768). Мова — єдина, цілісна, складна знакова система, точніше, система систем: фонем, морфем, слів, словосполучень, речень, яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування — адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова (нормативна) завжди осмислена.

Мовлення — це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях і з наперед визначеною метою; це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність.

#### **Мова — це:**

- 1) універсальний засіб навчання і виховання людини;
- 2) енциклопедія людського досвіду;
- 3) першооснова нагромадження культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку;
- 4) один з компонентів духовної культури суспільства;
- 5) засіб координації усіх виробничих процесів;
- 6) функціонуюча система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя.

#### **Мова — це:**

- 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говір, писання, слухання, читання), мовчазна розмова з самим собою, обдумування майбутнього свого чи сприйнятого від інших повідомлення;
- 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки;
- 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання;

4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування).

Мова і мовлення поліфункціональні.

#### **Функції мови:**

1) засіб спілкування і об'єктивації спілкування;

2) засіб пізнання і його об'єктивації;

3) засіб творення нових одиниць мовних підсистем і об'єктивації цього процесу;

4) засіб вираження емоцій, внутрішнього стану людини і волі;

5) засіб створення і об'єктивації словесних художніх образів.

#### **Функції мовлення:**

1) здійснення, реалізація процесу спілкування (комунікативна функція);

2) здійснення процесів пізнання (пізнавальна функція);

3) здійснення процесів творення нових одиниць мовних підсистем;

4) здійснення, реалізація процесу вираження емоцій (емоційна функція);

5) здійснення, реалізація процесу творення художніх образів, творів (естетична функція). Отже, функціонально мова характеризується як засіб, а мовлення — як процес.

Мова для всіх її носіїв одна, але реалізація її в мовленні для кожного мовця має свої особливості (при збереженні соціальної природи мовлення).

Відмінність між усною і писемною формами зовнішнього мовлення переважно функціональна: усне мовлення відбувається у вигляді сприйманої органами слуху усної артикуляції мовних звуків і розраховане на передачу інформації іншим людям з метою впливу на їхню поведінку й діяльність, писемне ж мовлення відбувається у вигляді умовного відображення цих звуків на письмі і має таке саме призначення. Обидві форми мають свої переваги, що не дають можливості вважати жодну з них багатшою чи виразнішою. У писемному вияві мовлення більш організоване, відзначається ретельністю добору лексики, граматично оформлюється складніше, чіткіше, різноманітніше, дотримання норм тут строгіше. В усному мовленні може безпосередньо використовуватись інформація, паузи, міміка і жести; так само може здійснюватися правка тексту (застосовується варіативність мовних елементів). Отже, усне

мовлення твориться (і відтворюється) у кількох виявах: словесному, інтонаційному і візуальному (міміка, жести). Писемному мовленню два останні вияви не властиві. Усне мовлення вважається ситуативним, писемне — контекстуальним. Внутрішнє мовлення не реалізується ні у вигляді звуків, ні у вигляді знаків: воно служить для підготовки спілкування, регулює поведінку, опрацьовує отриману інформацію. Внутрішнє мовлення відбувається значно швидше за зовнішнє, воно фрагментарніше, більш згорнуте (часом схематичне).

Мовлення завжди передбачає співрозмовника (чи слухача) і у зв'язку з цим буває діалогічним та монологічним. Ці дві форми передбачають чимало екстралінгвістичних факторів: ситуація спілкування, очікуваний результат спілкування, мовні здібності мовця, слухача та ін., отже, у мовленні можуть трапитись явища, яких немає у мові, які не

Засвідчені ніякими словниками і жодною граматиною. Щодо мовних здібностей індивіда, то вони (як продукт розвитку природних задатків у сприятливих умовах) забезпечують людині швидкий, вільний виклад думок, а також допомагають оволодіти новим різноманітним мовним матеріалом, успішно користуватися ним і в побутовій, і в науковій мовній діяльності. Таким людям властива легкість наслідування, тонке чуття мови, чудова словесна пам'ять, швидкість засвоєння і практичне використання мовного матеріалу. Ці якості формуються в процесі активної мовленнєвої діяльності (зокрема в шкільному віці) при наявності добрих зразків та інтересу, поваги до предмета мовлення.

Сама ж реалізація **значення** слова у мовленні забезпечується такими факторами:

1. Самою мовою. Людина відрізняється від природи, реального світу своїм інтелектом, тобто здатністю мислити, а засобом вираження і передачі думок є мова. Висе сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення. Мовленнєва діяльність залишиться діяльністю незалежно від того, якою мовою вона реалізується, бо з погляду психології не має значення, засобами якої мови буде виражено необхідний зміст.

2. Ступенем (рівнем) володіння мовою. Залежно від того, наскільки добре мовець володіє мовою, один і той самий зміст він виражає більш або менш вдало (зрозуміло, виразно, гарно), більш

або менш правильно (з помилками чи без них), у більш чи менш узвичаєному режимі (тобто в характерному для даної мови темпі мовлення).

3. Функціонально-стилістичною метою мовлення. Вона передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання.

Слід обрати форму мовлення (усну чи писемну, діалогічну чи монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній), його колорит (офіційний, інтимний, фамільярний, пестливий, нейтральний тощо).

4. Соціально-психологічними умовами взаємин мовця і співбесідника (напр., шанобливе ставлення мовця до співбесідника, зумовлене віком, соціальним становищем, вимогами норм ввічливості тощо).

5. Афективним станом одного із співбесідників. Цей стан зумовлює вибір варіанта висловлювання відповідно до того експресивного навантаження, що покладається на дібраний мовний засіб у конкретній ситуації мовлення.

6. Індивідуальними відмінностями мовленнєвого досвіду. Чим цей досвід більший, різноманітніший, тим більша гарантія самобутності, оригінальності мовлення, відсутності в ньому штампів (стереотипів). У людини з багатою практикою спілкування звуковим мовленням (а особливо у людей з творчими задатками, які слід дбайливо розвивати) кожне висловлювання буде творчим, формованим ніби перед очима співбесідника, неповторним.

7. Мовленнєвим контекстом. Він повинен враховуватись і в малих, і у великих словесних масивах з метою недопущення невинуватених повторів власних одиниць або несвідомого (необґрунтованого) копіювання чужого мовлення. Контроль контексту мовлення забезпечить чистоту, різноманітність, інформаційну вичерпність.

8. Мовленнєвою ситуацією (фактор екстралінгвістичний). Вона зумовлює не тільки зміст, обсяг, синтаксичну організацію, а й форму мовлення, зокрема його темп, висоту тону, паузи тощо.

9. Суспільними функціями мови. Фактичне (активне) і рівноцінне функціонування мови в усіх сферах суспільно-

виробничої, наукової, культурно-освітньої та іншої діяльності людини (в усіх функціональних стилях, загальнонаціональній та діалектній формах).

## Надія Бабич

### Культура побутового мовлення

Коли дитина вперше вимовляє слово «мама», для батьків це неабияка подія. Адже у стосунках з дітьми починається спілкування за допомогою мови. Ми уважно прислухаємося до інтонації, експресії, з якими вимовлено кожне слово дитини, бо слова ті виражають і фізичний, і психічний стан, і біль, і радість малюка. Нерідко мовлення в ранньому віці ніби ілюструє риси характеру дитини — і ті, що треба розвинути, і ті, які слід вчасно викоринити.

Та ось дитячі слова в'яжуться у фрази, фрази-докази, фрази-репліки, фрази-комунікації. Тут, погодьтеся, все рідше ми, дорослі, вслухаємося в тональність дитячих слів, менше стежимо за словесною культурою дітей, почасти все необачніше поводимося в ролі зразка мовного етикету для дитини.

Мимоволі згадуються словесні чинники негативних емоцій, хоча б такі знайомі нам усім щоденні словесні баталії дорослих у години «пік» у міському транспорті. Пробуєте, наприклад, попросити, щоб сусід забрав свою руку з вашої голови чи плечей, а у відповідь чуєте грубість. Або ж іноді статечні тітоньки обмінюються такими «компліментами», що аж вуха в'януть...

Виховується ввічливість і шанобливість передусім у сім'ї. Іноді в щоденному поспіхові, за службовими і домашніми клопатами ми не помічаємо, як виростають наші діти. І раптом знову дивуємось: донька чи син не дякують нам за обід або сніданок, прокидаючись, не бажають «доброго ранку», а лягаючи спати — «доброї ночі», звертаючись з проханням, рідко вживають або ж зовсім не кажуть «будь-ласка». А все тому, що так не поводитися між собою батьки, що не були вони ввічливими до дітей. Тим часом наше завдання — змалечку і впродовж усього життя дитини особистим прикладом вчити її чемності. Школа ж, педагоги поглиблюватимуть науку ввічливості.

Дитина повинна вміти привітатися з дорослими: «Добрий день (ранок)!» або «Доброго дня (ранку)!», «Добрий вечір!» або «Доброго вечора!», «Здрастуйте!»; попрощатися: «До побачення!», «На добраніч!», «Бувайте здорові!», «На все добре!» та ін. Слід пояснити дитині порушення норм мовного етикету, коли вона

вітається чи прощається з однолітком так: «Привіт!», «Здоров!», «Драсте!», «Приветік!», «Пока!», «Покєдова!», «Адью!», «Чао!». Це переважно розмовно-просторічні форми, окремі ж порушення межують з вульгаризацією форм привітання і свідчать не про невимушені стосунки, а швидше про мовну неохайність, що так само недопустима, як і неохайність в одязі.

Нелітературні формули можуть закріпитися в мовленні дитини, ставши надалі вже не безневинним юнацьким жаргоном, а виявом низької мовної культури. Крім цього, форма і тон привітання здатні не лише відтворювати, а й створювати настрій, від чого, погодьмося, залежить і наша поведінка.

Не завжди наші діти вміють відповісти на побутові запитання, наприклад, про життя, справи, чиєсь здоров'я. Адже такі запитання свідчать про щире зацікавлення співрозмовника справами дитини (чи дорослого), тому відповідь повинна починатися словом «Дякую!» (за виявлену увагу) і доповнюватися конкретною відповіддю (наприклад, «Дякую! Все добре». Або «Дякую! Вже всі здорові»). А як часто мірою нашої вдячності іншій людині за певну послугу, допомогу тощо є вміння правильно подякувати. «Дякую!», «Щиро дякую!», «Спасибі!» —правильні формули. «Велике спасибі!», «Гарно дякую!», «Дуже дякую» — просторічні. Рівень мовленнєвої культури в описаних ситуаціях свідчить про міру вихованості, чемність людини.

Природно, спілкуватися з вихованою людиною легко, стосунки з нею відзначаються щирістю й невимушеністю, емоційною врівноваженістю. А це дуже важливо для життєвого ритму. Одного разу довелося стати свідком такої сцени. Юнак, помітивши, що в жінки, яка йшла попереду, зайняті обидві руки, поспішив відчинити їй двері. Жінка подякувала за увагу і повагу до своєї особи, а хлопець щиро здивувався. У того юнака, безперечно, чемність була не показною, а органічною, натуральною рисою характеру, що виховувались, без сумніву, змалечку. Виховувалася, очевидно, у кожній життєвій ситуації. Ми ж, дорослі, почасти нехтуємо окремими буденними ситуаціями, в яких може опинитися дитина. Дитина повинна давати повну відповідь на запитання «Де ти мешкаєш?» («Я живу в Чернівцях, на вулиці Першотравневій, номер 10, квартира 3»), «Як тебе звуть?» (слід називати своє повне або скорочене — але не

фамільярне — ім'я, правильно називати прізвище, ім'я, по батькові), уміти звернутися з проханням (напр., «Скажіть, будь ласка, котра година?», «Будьте ласкаві пояснити...»).

Або такий приклад. Шестирічний хлопчик загубив тата, який не встиг увійти в цей автобус через задні двері. Коли хлопчика запитали, де він проживає, той знав лише, що їхати йому автобусом «до кінця».

І хоч багато пасажирів їхало «до кінця», без міліції домівку малюка так і не відшукали б. Хлопчик пережив нервові потрясіння, запобігти якому могли б оті кілька потрібних у даній ситуації слів. Для дитини звичними повинні бути формули: «Дозвольте запитати!», «Поясніть, будь ласка!», «Допоможіть, будь ласка!» та ін. Норма мовного етикету включає в себе і вміння просити вибачення: «Пробачте (вибачте), будь ласка» (форма «Даруйте» — розмовна, а «Перепрошую» — діалектна), вміння вибачити: «Будь ласка», тобто «Вибачаю».

А як багато важить звичка називати старшу людину на ім'я та по батькові! Ім'я для кожної людини дороге, тому не можна дозволити собі помилятися, підмінювати ім'я чи ім'я по батькові, бо це свідчить про байдужість до чиєїсь особи і звучить образливо.

Мова є складовою понять «етичне» й «естетичне». За «Словником української мови», етика — це не тільки «наука про мораль», а й «норми поведінки, сукупність моральних правил» (СУМ, т. 2, С. 491), а естетика — це «наука про мистецтво, про форми прекрасного в художній творчості» і взагалі — «краса, художність чого-небудь» (СУМ, т. 2, С. 488-489). Основне поняття етики — добро (добре), естетики — краса (художність). Ці поняття вважаємо визначальними і щодо якості мовлення: граматики вчить говорити правильно, а стилістика вчить говорити добре і так, щоб «не можна було не слухати. Етичну цінність, безперечно, має об'єкт, «зміст якого відповідає ідеалові» людської поведінки, що склався в даному соціальному колективі, а естетичну цінність має об'єкт, «форма якого розкривається безпосередньому переживанню соціально представленої особистості як реальне втілення її життєвого ідеалу». Отже, самі норми літературного мовлення і всі їхні конкретні функціонально-стильові й емоційно-експресивні можливості становлять етичну цінність для сучасного покоління мовців, а реалізація цих норм у конкретній ситуації

мовлення з метою досягнення пізнавального, виховного, естетичного і навіть гедонічного (насолоджувального) ефекту становить естетичну цінність мови (чи мовлення). У цьому виявляється традиційна гармонія етичного й естетичного, сформульована як закон ще в античні часи, органічний зв'язок між змістом і формою -.- внутрішнім і зовнішнім виявом реальності.

Отже, етичне в мові — це конкретно-історична система мовних засобів (ресурсів) відповідно до форми моральної свідомості й поведінки людини, що передбачав ефект добра (чи покарання зла). Естетичне в мові — це форма мовленнєвої діяльності людини, спрямованої на створення прекрасного (наприклад, твору як предмета художньої культури) або на оцінювання (емоційно-експресивне чи й нейтральне) наслідків творчої діяльності людини в усіх сферах її соціальної та індивідуальної практики. Тому єдність етичного й естетичного виявляється на рівнях загальнонародного та індивідуального, ситуаційного мовлення. Єдність і боротьба протилежностей зумовили наявність у реальному світі об'єктів естетичних і неестетичних. Звідси й потреба в мовних засобах реалізації їх оцінки; естетичне і неестетичне має мовні засоби вираження, у мовленні можливе етичне і неетичне. Недостатність знань мовної системи, погане володіння законами логічного мислення, не контрольованість акту «мислення — мовлення» може призвести до суперечності навіть між моральністю й естетикою (це, наприклад, ситуації, які намагаються виправити фразами: «Я не те хотів сказати», «Ти не так мене зрозумів», «Не треба прискіпуватися до слова» та ін.).

Сучасні літературні мови відзначаються єдністю етичного й естетичного у складі та функціях. Тому порушення цієї єдності в індивідуальному мовленні — явище конкретно-суб'єктивне, адже вибір слова, вислову, формулювання поняття — складний психолінгвістичний, мовний акт, до якого людина повинна бути підготовлена і школою, і дальшою освітою, і працею.

Естетика індивідуального мовлення, як і естетична свідомість особистості, має два рівні: раціональний і емоційно-вольовий.

Коли на раціональному рівні буде досягнуто єдності знань (і переконань щодо їх достовірності) з практичними навичками

застосування цих знань, а на емоційно-вольовому рівні буде узгоджено потребу (інтерес, мету) з етичною емоційно-експресивною її реалізацією, то можна сподіватися на високу ефективність етичного й естетичного в практичній діяльності мовця. Сьогодні не можна нехтувати старогрецькою вимогою до оратора: промова повинна пояснити, збудити думку (зумовити діяльність), дати задоволення.

Етично й естетично розвинена та людина, яка знає мову, володіє засобами, що творять етику й естетику нашого спілкування. Етичні норми поведінки людини в колективі — категорії історичні, хоч і не зазнають частих змін (більшість норм нові покоління засвоюють від попередніх у формі етикетних знаків і у формі мовній). Мораль — поняття класове. Ввічливість, чемність, шанобливість, доброзичливість, стриманість виховуються на зразках оточення і настановами. І зразки, і настанови передаються переважно за допомогою мови.

Численні етикетні ситуації потребують від мовця вміння вітатися і прощатися, звернутися за допомогою і подякувати за неї, розмовляти з ровесником або звернутися до старшого, просити чи наказувати, розмовляти по телефону і спілкуватися безпосередньо.

Ось кілька життєвих ситуацій, у яких мові (слову) належить провідна роль. На жаль, у нас немає науки спілкування — практично лише наші спостереження за старшими залишаються єдиною школою етики (й естетики) спілкування. А якщо ця школа не цілком відповідає своєму призначенню? Наприклад, дитячий садок. Постійні окрики, наказові форми, підвищені інтонації замість лагідного пестливого тону, колискової пісні для ляльки, гри інтонацій при читанні казки. До того ж виховання повинне здійснюватися рідною мовою, яка сприяє розвиткові мислення, його образності, гучності, динамізму. Приходимо до лікаря — і замість: «Слухаю Вас, Ольга Іванівно!» чуємо: «На що скаржитесь?» (і при тому очі не на вас дивляться, а в папери). А може, я ще не хвора — порадитись прийшла? Адже давньоруське *врачь* походить від *врати*, що означало *говорити*. А чи всі сьогодні лікарі вміють говорити так, щоб слово їхнє полегшувало страждання, знімало біль, виліковувало? Хто навчає лікарського етикету? Хай сучасні умови їхньої праці винні, але ж душевність мусить зберігатися за

будь-яких умов. Слово рада, яке сьогодні суспільно активізувалося, споріднене зі словом радитись, тобто розмовляти, слово гласність означає «казати вголос», тобто розраховане на порозуміння. А чи кожен сучасний функціонер, полеміст має досить засобів, щоб висловити думку логічно і переконливо, інтонаційно ненав'язливо, чи вміє вислухати протилежну точку зору, прислухатись до неї. Ми в школі навчаємося мови, але не вчимося мовити. І не тому, що врахувати всі життєві ситуації неможливо, а тому, що десь втратилось усвідомлення слова як першооснови буття. Завжди треба пам'ятати: наше слово обов'язково відгукнеться в свідомості чи навіть вчинкові співбесідника (оточення). Тому сімейні діалоги, спілкування з підлітками, спілкування в громадських місцях (при зустрічі на вулиці, у тролейбусі) потребує дотримання правил доброго тону і, насамперед, у мовленні. Ніхто спеціально не вчить доброго спілкування, тому зразок — мовлення дорослих людей — повинен бути бездоганим. І всі ці ситуації внаслідок різноманітності сфер нашої суспільної і психічної діяльності можуть мати колорити (урочистий, офіційний, фамільярний, грайливий і т. ін.), що потребують специфічних засобів для їх реалізації. Мало хто замислюється над тим, які складні нюанси тут виявляються, які різноманітні варіанти їх вираження можуть бути.

Етика спілкування висуває вимоги до вживання займенників *ти* і *ви*. «Пошання» множина і «множина ввічливості» (вживання щодо однієї особи займенника *ви*) функціонують автоматично, є фактом мовленнєвим і психологічним. Поширені звертання на *ви* до осіб, віком старших від мовця, або малознайомих (адже *ти* — ближче, інтимніше, *ви* — ввічливе, шанобливе). Історично звертання до особи на *ти* — східнослов'янське, на *ви* — західноєвропейське, диференціація цих звертань почалась у XVII ст. і мала не лише етичний, а й соціальний зміст. Характерно, що сьогодні нормою звертання до батька чи матері є форма *ти*, проте в локальному мовленні здавна закріплена форма *ви*, і не варто цей факт заперечувати — мовній системі він не суперечить, мораль не відкидає. Це — вияв традиції локальної етики. *Ти* здебільшого виконує інтимізуючу функцію, але трапляється й у зниженому, фамільярному вживанні і принижує співбесідника. Отже, *ти*, і *ви*

— мовні засоби етики (як і стилістики), вживати їх потрібно для досягнення доброго тону і стилю.

Таким чином, основна етична категорія «добро» (і добре мовлення) має в мові численні засоби вираження, які підпорядковані визначальним ознакам культури мовлення — правильності, точності, доречності. А це, в свою чергу, зумовлює мовну реалізацію етичної категорії «краса», тобто «досконалість», адже за відповідних умов можна реалізувати й естетичну функцію мови.

Як зазначає Р.О.Будагов, естетика мови належить до ресурсів і можливостей мови, а «естетика мовлення — до реалізації цих ресурсів і можливостей у тому або іншому тексті, у того або іншогописьменника, ученого чи просто людини, яка пише...».

Естетика мови (і мовлення) — категорія історична, її не слід зводити лише до естетики художньої літератури й публіцистики, не слід пов'язувати з «модою». А «мода» все ж виявляє себе подеколи в сучасному мовленні, наприклад, у вигляді **рафіновано-книжних або раритетних** слів (*поінколи* замість *іноді*, *часом*; *з'ява* замість *поява*; *суголосний* замість *співзвучний*; *набутки* замість *досягнення*; *розвій* замість *розвиток*; *навчитель* замість *учитель*; *зазнайомитися* замість *познайомитися*; *віднайти* замість *знайти*; *стосувати* замість *відносити*; *поціновувачі* замість *шанувальники*; *жодним чином* замість *анітрохи*, *аніскільки* тощо); штампів і баладних слів, калюк (*успіхи* — *визначні*, *внесок* — *вагомий*, *сили* — *надлюдські*, *мовчання* — *гнітюче*, *загроза* — *реальна*, *опір* — *рішучий*; *смертельно втомлений*, *неймовірно гарний*, *страшенно добрий*, *мати місце*, *носити характер*, *піддавати критиці*, *приступити до роботи над..*, *закінчити проведення*, *говорити про питання* тощо); **іншомовних слів** (слова *круїз*, *хобі*, *презент* відтіснили слова *подорож*, *захоплення*, *подарунок*; а в **спорті** закріпилися і наполегливо «пробиваються» в інші мовленнєві сфери *форвард*, *голкіпер* на місці *нападаючий*, *воротар*; власне українська (або східнослов'янська) наукова термінологія часто неправомірно замінюється іншомовними словами). Усе це — вияв мовної неохайності, що не сміє претендувати на новаторство, бо є замахом на чистоту мови як одну з визначальних її рис. «Панібратське» поводження зі словом неестетичне, вульгарне, заслуговує такого ж осуду, як і неетична поведінка в колективі.

Естетична річ викликає позитивні емоції, неестетична — негативні. Так само й природна краса мовлення є і творцем, і носієм емоційно-експресивної палітри його якості. Експресивність мовлення виявляється в конкретному, даному контексті, де мовні засоби емоційності (тобто засоби вираження почуттів, настроїв, суб'єктивної оцінки тощо) втрачають свою поліфункціональність, уточнюються екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестом, ситуацією тощо).

Отже, етичні й естетичні засоби мови функціонально взаємопов'язані, зумовлені пізнавальними завданнями мови. Проте розраховувати, що сама наявність цих засобів у мовній системі вже є гарантом високої моральності й естетичної діяльності не слід — необхідна активізація цих засобів, яка найкраще виявляється за допомогою ідеалу. Ним для кожного, хто вчиться мови, має бути мовлення Вчителя (у всеохоплюючому значенні цього слова), тобто того, хто хоче бачити своїх нащадків носіями і творцями прекрасного у світі морально чистому...

...Засвоєння норм літературної мови — тривалий процес, який починається з дитинства, а вивчення й застосування функціональних можливостей мови триває впродовж усього свідомого життя.

Адже того, що засвоєно з уст матері, вжитті мало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість методичних прийомів, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість. Тому дуже прикро, коли цей рівень недосконалий, коли вчитель байдужий до свого мовлення і до мовлення учнів. З цього починаються «дивні», «несподівані» помилки дикторів, авторів посібників, творчих і керівних працівників, інженерів, виховательок дитячих садків, молодих матерів.

У наш час говорять не лише про мовний етикет, а й про мовний стиль учителя. Його визначальними рисами у відповідність чинним мовним нормам, бездоганне володіння позамовними засобами (мімікою, жестом, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром звука), «секретами» виразного читання. Важливо, щоб у вчительському колективі

панувала атмосфера доброзичливої уваги і до мовлення колег, і до мовлення учнів. Треба боротися зі шкільним юнацьким жаргоном, викорінювати слова типу *законно, сила, запізно, цвайка, зрізатись, зарізати* і т. ін.; порівн. учительські **жаргонізми**: *запаритись* (втомитись), *зірватись* (втратити контроль над собою), *врізати двійку, туберкульозна трійка, деша* (директор школи) тощо; **студентські жаргонізми**: *хвіст* (двійка), *общага* (гуртожиток), *стипуха* (стипендія), *класно* (прекрасно), *зредуктувати* (втекти) тощо. Учні потрібно навчати долати труднощі, які виникають у процесі мовного спілкування, **а** не уникати їх.

## **Володимир Скалкін**

### **Особливості діалогічного мовлення**

Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і лінгвістичними особливостями...

Діалогічне мовлення — це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, які послідовно породжуються двома чи більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування.

Діалогізування—процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками, що не досягають обсягів монологічних висловлювань. Під терміном «діалог» розуміють як сам процес діалогізування, так і його результат-текст.

*Комунікативні особливості.* Партнери у спілкуванні звертаються до діалогізування у таких типових випадках:

- 1) якщо один з них відчуває дефіцит у відомостях, а співрозмовник, як передбачається, компетентний у цій галузі і здатний поповнити інформаційну прогалину;
- 2) якщо розкриття теми (сюжету) не може бути реалізовано одним співрозмовником;
- 3) якщо партнери відчують потребу у взаємному обміні думками, враженнями, переживаннями;
- 4) якщо є необхідність узгодити різні підходи до вирішення конкретної проблеми, суперечки...

Діалогічне мовлення потрібно розглядати як комунікативний акт, в якому мають місце зміна ролей мовця та слухача. Натомість у фізичному плані співрозмовники не обмінюються думками, як це прийнято вважати, зіставляють ці висловлювання, вишиковують їх у послідовно-часовий ряд...

Діалог, як будь-який комунікативний акт, відбувається у конкретній ситуації спілкування і є її продуктом... Ситуація спілкування має включати чотири компоненти: обстановку, стосунки між комунікантами, мовленнєвий стимул і сам процес діалогізування...

Для розгортання діалогу важливе значення має ініціативна (перша) репліка. Вона є і початковим мовленнєвим стимулом, і носієм теми...

3 комунікативно-інформаційного погляду, перші репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: 1) формули соціального спілкування (привітання, подяка, пробащення і т. ін.); 2) запит інформації (запитання, прохання про щось повідомити); 3) вияву емоцій; 4) інформування; 5) наказу-прохання; 6) коментування (констатації) обставин, у яких перебувають співрозмовники; 7) висловлювання фактичного характеру.

Висловлювання, яке є реакцією на репліку в діалозі, залежно від його змісту, може складатись як з одного, так і з кількох речень..., тобто до діалогу може бути включений монолог. Репліка — реакція на монологічну вставку належить до змісту всього висловлювання, а не тільки до заключного речення. Отже, монологічні вставлення до діалогу не порушують діалогічної мовленнєвої діяльності партнерів...

*Психологічні особливості.* На зміст і характер діалогічного спілкування впливають такі психологічні аспекти: 1) процеси сприймання мовлення співрозмовника і орієнтація у ситуації; 2) процеси формування змістового боку висловлювання; 3) процеси мовного оформлення думки і сприймання реплік партнера у спілкуванні...

Змістовий бік висловлювань у діалогічному контакті формується на ґрунті життєвого досвіду співрозмовників і цілої низки стимулів. Співрозмовник може відчувати потребу чи необхідність:

- 1) повідомити щось партнерові в спілкуванні;
- 2) запитати в партнера потрібну інформацію;
- 3) привернути увагу партнера до якогось об'єкта чи події;
- 4) повідомити про свої спостереження, враження, висновки; констатувати якийсь факт, який стосується одного із співрозмовників чи їх обох;
- 5) висловити свої позитивні (негативні) емоції...

Упродовж діалогічного мовлення кожному з учасників контакту доводиться вирішувати цілу низку завдань психологічного характеру, а саме:

- 1) пам'ятати всі попередні бесіди з даним партнером, щоб максимально використати досвід попереднього спілкування, не повторюватися;

2) пам'ятати все, що сказав співрозмовник під час цього контакту, і все, що сам вже мовив;

3) миттєво оцінювати всі відомості, одержані до початку своєї мовленнєвої партії;

4) уміти своєчасно вставити своє слово (не порушуючи при цьому усталених правил спілкування);

5) вміти слухати співрозмовника;

6) витримувати певний емоційний тон;

7) стежити за правильністю мовної форми, в яку втілюються думки;

8) слухати своє мовлення, щоб контролювати його нормативність та за необхідності внести до мовленого відповідні зміни, виправлення;

9) уміти вилучати інформацію із ситуації спілкування, у тому числі й ту, яка повідомляється паралінгвістичними засобами (жестами, мімікою), якими користується співрозмовник...

*Лінгвістичні особливості.* Діалог — як продукт скоординованої усно-мовленнєвої діяльності двох (трьох і більше) співрозмовників — це зв'язний текст, якому притаманні всі характеристики надфразової єдності. До числа параметрів усного діалогічного тексту можуть бути включені:

- віднесеність до певної сфери усно-мовленнєвого спілкування;

- характер тематики (одна тема, система тем, кілька різних тем);

- кількість тих, хто створює текст (діалог, трилог, полілог);

- функціонально-смісловий реєстр (розмовний, офіційно-діловий і т.ін.);

- ступінь підготовленості співрозмовників до мовленнєвого акту...;

- лінгвістичні характеристики (нормативність мовлення, склад словника, інтонаційна оформленість);

- ситуативність (ступінь опори мовців на немовні канали зв'язку в процесі їх мовленнєвого контакту і відображення цієї особливості спілкування у тексті);

- глибина і деталізація комунікативної розробки обговорюваної теми у ході мовленнєвого контакту;

- надлишковість тексту.

Діалогічний текст складається з діалогічних єдностей, які являють собою відносно автономні пари реплік, усередині яких спостерігається особливо щільна смисло-лінгвальна зв'язність.

Специфічною рисою діалогічного мовлення як найпоширенішого різновиду усного мовлення є його еліптичність. Вона характерна для всіх мовних рівнів діалогічного мовлення: фонетичного, лексичного, граматичного...

*Кількість учасників діалогічного спілкування.* Діалог може відбуватися між двома, трьома і значно більшою кількістю співрозмовників. Для позначення Діалогу (від грец. *dia*—туди, вдалину, через; *logos*—мовлення, слово, міркування), який ведеться між двома співрозмовниками, можна прийняти термін діалог, між трьома—трилог, більше трьох—полілог.

**Дмитро Ніколенко**  
**Засвоєння дітьми раннього віку**  
**граматичної будови мови**

Оволодіння дітьми граматичною будовою мови — одна з найважливіших проблем дитячої і педагогічної психології.

Питання, що порушуються в цій статті, є результатом спостереження і фіксації мови дітей раннього віку під час їх діяльності та контакту з дорослими й однолітками. Мовний контакт з дітьми здійснювався двома способами: в одних випадках без будь-якого спонукання дитини до розмови, у других — мова дитини спеціально стимулювалася (ставили запитання, на які треба було відповідати дітям 3-го року життя, пропонували переказати оповідання, що читалося раніше, або скласти речення із запропонованих слів). У процесі дослідження діти розучували віршики, їм давали для засвоєння речення і вислови, в яких виразно виступали ті або ті граматичні форми мови, і спостерігали, якою мірою ці граматичні форми переносяться дітьми в їх щоденну мову, як збагачують її граматичну будову.

Аналіз даних цих досліджень дає можливість з'ясувати деякі актуальні питання оволодіння дітьми раннього віку граматичною будовою рідної мови.

Засвоєння дитиною граматичного ладу мови якнайтісніше пов'язане з формуванням у неї комунікативної функції мови.

Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації.

Поняття «граматичний лад мови» досить широке. Щоб визначити, чи володіє дитина граматичною будовою мови, лінгвісти керуються такими критеріями: уміння утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, вживати різні відмінки слова, вживати слова з суфіксом і без нього, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією та ін. (Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи.—М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. — С. 160-161). Але, крім лінгвістичного аспекту оволодіння дитиною граматичним ладом мови, правомірним буде висунути психологічний аспект, основою

якого є розуміння зв'язку ситуації з словесним вираженням того, що в ній відбувається. Ще до того, як дитина починає вживати слова і речення в більш або менш сформованому вигляді, вона розуміє їх і під впливом граматично правильно побудованої мови дорослих (звертання, наказ, розповідь, мовний супровід ігрових дій) виконує доступні для неї дії.

Відомо, що наприкінці першого року життя дитина правильно реагує при звертанні до неї: «Дай мені руку», «Дай няні руку», «Іди домене», «Іди долялі», «Поклич кицю», «На», «Гай, гай, полетіли, на головку сіли» тощо. Те, що дитина варіює виконання дій залежно від особливостей граматичної будови мови дорослих, свідчить про її розуміння співвідношення мови і дії. О.М.Гвоздев вважає, що первинним ядром, основою для дальшого формування граматичних категорій є значення слова. Він вважає, що засвоєння значення спочатку ще не має граматичного вираження і тільки пізніше в міру того, як дитина засвоює мовні засоби, перетворюється в граматичну категорію. Позначення об'єкта безформеним словом з'являється у дитини раніше, ніж об'єкт виражається формою знахідного відмінка (*Там само.* — С 155). Цей період є етапом пасивного засвоєння граматичного ладу мови.

Наші спостереження показують, що діти в 10-12 міс. вживають такі слова і вислови, як «мама», «няня», «тато», «кс-кс», «ав-ав». Окремі діти цього віку вживають такі слова не тільки в номінативній формі, а й з метою активнішого контакту. Хлопчик Тимур Б. (11 міс. 27 днів) кличе кішку: «Кс-кс», здивовано констатує: «Кс ма» (кицьки нема). Такі явища в мові дітей не поодинокі. М. І. Красногорський зазначає, що Ніна Ч. у віці 1 рік вимовляла 11 слів, вживала вислови «Най» (дай), «буа» (гулять) та ін. Указуючи на те, що дітям раннього віку вже властива значна синтетична замикальна здатність кори головного мозку, він зауважує, що діти, ще до того, як у них сформується слово, синтезують наголошені склади різних слів у двочленні ланцюги «тьо-Зі» (тьотя Зіна), «по-гу» (ідем гуляти), «да-ї» (дай їсти).

Початок і тривалість стану пасивного оволодіння граматичною будовою залежить від багатьох причин, головною з яких є виховний мовний вплив дорослих. В умовах активного мовного спілкування дитина спочатку пізнає спрямовану до неї розмову дорослих і реалізує її зміст у своїх діях. Тільки за цієї

умови дитина наслідує граматично оформлені словесні вирази і поступово активно оволодіває граматичною будовою рідної мови.

Оволодіння дитиною раннього віку граматичними формами мови є спрямованим процесом, а не механічним перейманням їх від дорослих. Воно зумовлене прагненням дитини оволодіти певною ситуацією або уникнути її. Залежно від змісту ситуації і словесного й інтонаційного оформлення, цей вищий етап у розвитку мови дітей характеризується появою в мові предикативності. Предикативність, передана словом та інтонацією, є основою речення. Без предикативності висловлюване не має практичної цінності в спілкуванні людей.

Чи властива мові дітей раннього віку предикативність? Дані нашого дослідження свідчать про появу предикативності в мовленні дітей наприкінці першого — на початку другого року життя. Основною ознакою предикативності в мові дитини цього віку є віднесення змісту висловлюваного до дійсності.

Дитина виявляє розуміння предикативності вже в пасивній мові, тобто при звертанні до неї дорослих. Без цього звертання вона не могла б виконати на пропозицію дорослого навіть примітивної дії, яка не має безпосередньо наслідувального характеру. На наступних етапах розвитку мови предикативність яскраво виступає в мовленні дитини в однослівних реченнях. Однослівні речення залежно від ситуації, до якої вони віднесені, а також прагнень щось передати в слові, різні за своїм змістом та інтонацією (називні, наказові, звертальні). Так, наприклад, Наташа П. (11 міс. 20 днів), коли просилася гуляти, вимовила: «При-пру»; в 11 міс. 25 днів вона, вставши на ніжки, сказала «Тя» (встала); у 12 міс, дивлячись на курочку, вона каже: «Тютя».

Хлопчик Сашко А. (1 рік. 2 міс), побачивши іграшки, якими гралися інші діти, правильно називає їх (пірамідка, конячка), виконує словесні доручення. Дівчинка Оля К. (11 міс.) спрямовано вживає слова «мама», «баба», «дай». Побачивши намальовану кішку, вона називає її «кс». Хлопчик Льоня (1 рік 2 міс), побачивши зайчика і кішку, сказав: «зайчик-вуса», «кицька-кіт». Така віднесеність слів до дійсності свідчить про наявність у мові дитини головної ознаки речення — предикативності. Однослівні речення, які ми спостерігаємо в багатьох дітей на

початку другого року, є першою активно вживаною граматичною формою їхньої мови.

Думку про предикативність однослівних речень не всі поділяють. Якщо О.О.Шахматов вважав, що в односкладному реченні обидва члени судження — суб'єкт і предикат — виражені в одному члені речення, то окремі лінгвісти і логіки, хоч і не заперечують ролі предиката в реченні і визнають предикативність основною ознакою речення, вважають, що це ще не означає, що односкладним реченням властива предикативність. У цій статті ми докладно не спиняємося на розгляді цього дискусійного питання. Підкреслимо тільки, що наше дослідження показує: діти, вживаючи однослівні речення, виявляють у них своє ствердне або заперечне ставлення до дійсності, спілкуються за їх допомогою, діють відповідно до їх змісту. Це свідчення того, що однослівні речення виконують таку саму функцію, що й поширені речення, в яких суб'єкт і предикат чітко виражені граматично. Якщо не визнавати наявності предикативності в однослівних реченнях, то тоді треба заперечувати наявність у них присудковості, без якої ці речення були б беззмістовними. Сказане, звичайно, не означає, що в мові дитини раннього віку немає беззмістовно вжитих висловів й однослівних речень.

Діти другого року однослівними реченнями позначають, залежно від ситуації, назви і дії, висловлюють наказ, звернення. Те, що однаковий за звуковою формою вислів часом вживається в різних значеннях, свідчить про дифузність, незначну диференційованість однослівних речень. У цих реченнях будь-яку частину мови діти вживають в іменниково-дієслівному значенні. Надаючи словам предикативності, діти вживають їх як підмет-присудок. Спочатку предикативність у мові дитини викликається наявною конкретною ситуацією. Дитина називає предмети і дії,—і ми за предметами і діями ситуації розрізняємо значення вживаних нею слів. Пізніше в однослівних реченнях дитини можна розрізнити називний відмінок імен, наказову форму дієслова, предикативні прислівники. Диференціація слів-виразів в однослівних реченнях сприяє глибшому оволодінню дитиною предикативністю. Сказане дитиною стосується не тільки наявної, а й уявлюваної бажаної ситуації.

За змістом та інтонацією слова, яке вживає дитина, ми розуміємо цю ситуацію. Вказана особливість мовлення дітей яскраво помітна в їх вимогах «дай», «на», «моні», «пру-пру» тощо. У такій мові іноді зустрічається флексична зміна форми слова залежно від змісту того, що хоче сказати дитина: «Моня» — ось молоко, «моні» — дай молока. Це — новий, вищий етап у розвитку мови дітей і оволодіння ними граматичною будовою мови.

Під час користування однослівними, а потім двослівними реченнями дитина поступово оволодіває флексіями слова. Це процес складний і безпосередньо пов'язаний з керуванням та узгодженням слів у реченні. Складніші форми спілкування дитини можливі тільки при користуванні різноманітними граматичними категоріями числа, виду, роду та часу, при перетворенні однієї частини мови на іншу. Зрозуміло, що оволодіння флексіями мови—це вищий етап оволодіння граматичною будовою мови. Вживання флексій пов'язане з ситуацією, до якої звернена мова дитини. Вияви флексичності в мові дитини можна помітити в першій половині другого року її життя. У цей період діти починають вживати родовий відмінок, форми множини під час прохання чогось, при констатації («тато», «моні», «мама купила м'ячик», «тато купив кубики») тощо.

У другій половині другого року і на третьому році з розвитком словникового складу мови дитини та оволодінням багатослівними реченнями в процесі спілкування в складніших ситуаціях, процес оволодіння флексіями слова відбувається успішніше, якщо ним керують.

**Алла Богущ**

## **Навчання дітей дошкільного віку рідної мови**

...Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання (усне мовлення), читання, письмо (письмове мовлення).

Навчання дітей мови в дошкільному віці обмежене усним мовленням, тобто двома взаємозумовленими процесами: говоріння (аудіюванням), висловлюванням і слуханням (розумінням). Активним боком мовленнєвого акту є говоріння. Слухання виконує допоміжну роль у спілкуванні.

Мовленнєвий акт містить два взаємозумовлені процеси — говоріння й слухання, які здійснюються на будь-якому рівні комунікації (організованому — в процесі навчальної діяльності на заняттях з навчання рідної мови — чи неорганізованому — в ході повсякденного спілкування).

*...Навчально-мовленнєва діяльність — це специфічно людська діяльність, що відбувається на мовленнєвому рівні у ході організованих навчальних занять чи в конкретних ситуаціях повсякденного спілкування за межами занять.*

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з різних видів говоріння (відтворювальна розповідь, переказування, запитання, відповіді, розмови, бесіда тощо) й слухання.

Розглянемо це на конкретному прикладі навчання переказування як одного з видів говоріння. Дитина прослухала літературний твір (слухання). У неї поступає потреба поділитися з іншими почутим. На занятті ця потреба об'єктивується мотивом, який вносить вихователь. «Сьогодні на занятті ви будете переказувати оповідання (чи казку). Оповідання потрібно уважно слухати, а потім його переказати». Перед дитиною поставлено мету навчитися переказувати. Ця мета усвідомлюється дитиною; потрібно уважно слухати, запам'ятовувати, щоб потім переказати. Отже, створюється певна навчальна ситуація. У ході навчальної ситуації дитина має засвоїти наизагальніші способи вирішення пізнавального завдання (у нашому випадку — переказати). Для цього вона має оволодіти специфічними навчально-мовленнєвими діями, а саме: уважно вислухати читання тексту, зрозуміти його зміст, встановити логічні зв'язки та взаємозалежності між

окремими його частинами; зіставити поставлене запитання із змістом прослуханого тексту; побудувати мовленнєве висловлювання відповідно до поставленої мети, тобто оволодіти власне діями переказування; відтворити зміст послідовно, логічно, близько до тексту без пропусків його історичних моментів, оцінити поведінку і вчинки героїв; розповісти без пауз; самостійно розподілити цілісний текст на логічно завершені частини й назвати їх. Кожна з цих дій обслуговується специфічними операціями. Так, дія слухання тексту оповідання охоплює такі операції, як осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення, розкриття смислових зв'язків, запам'ятовування тексту під час слухання й т.п.

Дії переказування літературного твору потребують контролю. У дошкільному віці контроль за якістю переказування здійснює переважно вихователька. Контроль тут тісно пов'язаний з оцінкою. Здійснюючи контроль за мовленнєвими вміннями, вихователька оцінює досягнуті результати відповідно до поданого зразка, відмічає послідовність, логічність викладу думки, переказування близько до тексту, відсутність (чи наявність) пропусків окремих епізодів тексту, тривалих пауз, мовленнєвих помилок і т.п. Поступово діти самі починають зіставляти свій переказ із літературним зразком, під впливом навчання у них формується взаємооцінка та взаємоконтроль, а також зароджуються самооцінка та самоконтроль.

Переказування як вид говоріння має мотиваційно-спонукальну аналітико-синтетичну й виконавчу сторони.

Предметом переказування є думка, закладена у тексті, результатом переказування — мовленнєве повідомлення тексту переказу. Кожне з навчальних занять, що проводяться у дошкільному закладі, є одним з видів навчально-мовленнєвої діяльності, яка реалізується в говорінні та слуханні й має усі основні характеристики діяльності, здійснення якої неможливе без контролю та оцінки.

## **Алла Богуш**

### **Діяльність, активність, мовлення**

Все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких дитина набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Л.С.Виготський висунув тезу про те, що рушійною силою психічного розвитку є навчання, як шлях «привласнення» дитиною загальнолюдських цінностей. Натомість ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності.

Проблема пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, Г.Годовікова, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, С.Л.Рубінштейн, К.Й.Щербакова та ін.). В аспекті цієї проблеми розглядаються поняття пізнавальної діяльності та пізнавальної активності.

Феномен «пізнавальна діяльність» розуміється С.Л.Рубінштейном, як «певна сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (певні його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій були одержані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображують його таким, яким він є насправді».

На наш погляд, пізнавальна діяльність — це організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно.

Пізнавальна діяльність, як і всіляка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль.

Н.Ф.Тализіна виділяє два класи пізнавальної діяльності — загальну і специфічну. Загальний клас пізнавальної діяльності охоплює такі прийоми, що використовуються в усіх видах діяльності.

З-поміж них, уміння планувати свою діяльність, уміння оцінювати і контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і т.п. Ці прийоми незалежні від

конкретного матеріалу. Вони використовуються і в мовленнєвій діяльності.

Специфічний клас пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності. Наприклад, у мовленнєвій діяльності — це прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша тощо.

Вважаємо, що одним із чинників пізнавальної діяльності є **психічна активність дитини**, яка надалі переходить у пізнавальну активність. Психічна активність визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, а також суспільних відносин, «потреба в пізнанні самого себе».

Пізнавальна активність — це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що «передують діяльності та породжують її». Пізнавальна активність виступає у прагненні дитини будувати «образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності» (Д.Б.Годовікова). Розвиток цієї активності — це збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується та «вдосконалення її регуляції».

Активність дітей у навчанні розглядається в педагогіці як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення.

У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови і розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності.

Вчені (А.В.Брушлінський, А.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн та ін.) визначають джерело розвитку пізнавальної активності, як-от: пізнавальну потребу, яка, в свою чергу, стимулюється низкою протиріч. Серед них: незбігання думки про предмет із самим предметом (С.Л.Рубінштейн); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А.В.Брушлінський); невідповідність звичних способів дії, що використовуються особою, вимогам задачі (А.М.Матюшкін); дві щільно пов'язані й водночас суперечливі тенденції розвитку невизначених знань у визначені, істинні та перетворення чітких знань у невизначені

(М.М.Поддьяков); незбігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Д.Смірнов); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (Є.В.Субботський); здібність до самотійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К.А.Абульханова-Славська, Д.Б.Богоявленська та ін.).

Означені протиріччя розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності.

Одним з видів пізнавальної діяльності виступає мовленнєва діяльність. Розробка теорії мовленнєвої діяльності припадає переважно на ХХ ст. (Ф.де Сосюр (Швейцарія), «Курс загальної лінгвістики»), Л.В.Щерба («Про три аспекти мовних явищ і експерименти в мовознавстві», 1931), Л.С.Виготський («Мислення і мовлення», 1934), Н.І.Жинкін («Механізми мовлення»), Л.В.Щерба («Мовна система і мовленнєва діяльність», 1974), О.Р.Лурія («Мова і свідомість», 1979), О.О.Леонтьєв («Мова. Мовлення. Мовленнєва діяльність.», 1969., «Основи теорії мовленнєвої діяльності», 1974., «Основи психолінгвістики», 1997 та ін.). Оскільки лінгводидактика ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності, розглянемо більш докладніше різні погляди вчених щодо визначення цього феномену.

**Перший підхід трактування мовленнєвої діяльності** — лінгвістичний, пов'язаний з ім'ям Л.В.Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови нарівні з «психологічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Звідси і виокремлення в лінгводидактиці видів МД — говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

**Другий підхід** щодо розуміння МД можна означити психологічним (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв), який розглядає мовленнєву діяльність нарівні інших видів пізнавальної діяльності людини. Відтак, мовленнєва діяльність має таку ж саму структуру, як і всяка інша діяльність. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність складається із декількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль. Мовленнєва діяльність, за О.М. Леонтьєвим, є пізнавальною

діяльністю, оскільки вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови.

**Третій підхід** — психолінгвістичний (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв). Зауважимо, що предметом психолінгвістики є «співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з однієї сторони, і «мовою як головною «утворюючою» образу світу людини, з другої», а її об'єктом виступають «сукупність мовленнєвих ситуацій». Психолінгвістика вивчає механізми породження (продукування) висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від нього — до плану, від плану — до семантико-граматичних структур, тобто механізми сприйняття, розуміння мовлення.

У цьому аспекті мовленнєва діяльність може виступати або як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, її складовими виступають мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній меті діяльності; мовленнєві операції (різні відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих діяльностей. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація.

**Мовленнєва дія** — це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії.

**Мовленнєва операція** — це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність.

**Мовленнєвий акт** — цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві. Це одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні такі риси якнависність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесення із мовцем.

**Мовленнєва ситуація** — це реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я - ти

— ми — тут — за- раз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і т.п.). Розрізняють **чотири види** Мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Слухання й читання називають рецептивним мовленням, а тих, хто слухає або читає — реципієнтами.

Говоріння й писання належать до продуктивного мовлення. Мовців та тих, хто читає, називають продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності — слухання та говоріння. Активною стороною мовленнєвого акту є говоріння. Говоріння — це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови.

За своєю структурою говоріння складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної (щоб виникло говоріння, потрібні: стимул, спонукування, мотив говоріння); аналітико-синтетичної (внутрішнє оформлення висловлення) та виконавчої (вимовні та інтонаційні засоби вираження думки).

Результатом говоріння є відповідна дія учасників спілкування.

Результат говоріння реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування.

Слухання, тобто аудіювання — сприймання мовлення на слух і його розуміння. Слухання (аудіювання) опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета — розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується слухаючим й не контролюється свідомістю. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Смислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами.

Водночас розуміння мовлення залежить й від підготовленості слухачів до слухання й сприймання висловлювань. Відтак, дітей

потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення), а й слухання. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну і пасивну. Адже ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим. З психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступінню володіння мовцем мовленнєвовимовним актом і ступінню розуміння мовлення.

Мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності, відповідно, залежать від ступеня володіння мовою і способів її вживання. Розуміння мовлення, за С.Л.Рубінштейном, уже включає в себе його активне вживання.

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня і т.п.) виступає у двох формах — активації й активізації. Активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації й видозміни, як властивість її власного руху.

З фізіологічного погляду, активація — це нейрофізіологічні і психічні процеси підсилення активності організму, що є «змінною величиною й залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, що виступають у процесі взаємодії організму з довкіллям». Активація в пізнавальній діяльності — це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності — це переведення взаємозв'язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимня).

Активізація процесу навчання — це вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу.

Активізація пізнавальної діяльності — це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В.Артемов, Л.С.Виготський, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами.

Навчання дітей говоріння і слухання відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Під навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю ми розуміємо організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). В процесі навчально-мовленнєвої діяльності в дітей формуються мовленнєві навички й вміння, які обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і т.п.).

**Мовленнєві навички** — це автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і у процесі говоріння.

**Мовленнєві вміння** формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані.

Мовленнєві вміння — це засвоєні суб'єктом норми і правила мови, це сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку передбачає як активацію, так і активізацію мовлення. Активація мовлення — це перехід можливості в дійсність; утворення нових мовленнєвих структур шляхом поступового введення у старі структури нових компонентів, що веде до виникнення нових форм мовлення (діалог, монолог, пояснення і т.п.). Активація відбувається поступово у процесі розвитку суб'єкта в різних видах пізнавальної діяльності.

Активізацію мовлення слід розглядати не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність:

чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевидною її результативність.

Поряд з мовленнєвою діяльністю в останні роки з'явилося поняття **«мовленнєве спілкування»** (або «комунікативна діяльність»), яке вчені (О.О.Леонтьєв, Т.О.Пироженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, яка забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми. Мовленнєве спілкування створює комунікативний контекст, в якому реалізуються мовленнєві акти.

У процесі мовленнєвого спілкування вчені (Л.Віттенштейн) виділяють низку характеристик, що допомагають реалізувати поставлену мовцями мету: інформативну (повідомлення нового), прескриптивну (вплив на адресата, слухача), експресивну (вираз емоцій, оцінок), міжособистісну (регулювання взаємовідносин між співрозмовниками), ігрову (звернення до естетичних почуттів і почуття гумору).

Мовленнєве спілкування передбачає наявність мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвих актів і мовленнєвих ситуацій. Цим воно збігається з мовленнєвою діяльністю. Натомість комунікативна діяльність є значно ширшою за обсягом виконуваних дій і операцій.

Насамперед це специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності, яка складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх. За Н.І.Жинкіним, початковий і прикінцевий етапи комунікації пов'язані з механізмами внутрішнього мовлення, його глибинними структурами на рівні універсально-предметного коду мислення (термінологія Н.І.Жинкіна).

Мовленнєве спілкування передбачає широке використання невербальних (оптико-кінетичної знакової системи), як-от: жести, міміка, контакт очей, пантоміміка та паралінгвістичних компонентів (інтонація, пауза, темп, тембр тощо). Крім того,

мовленнєве спілкування обумовлене екстралінгвістичними факторами (ситуативна кон-кретність, пресуппозиція, національно-культурні та етичні традиції) і системою організації простору комунікації (проксемікою).

Комунікація може здійснюватися засобами вторинних («музична нотація», інформатика, «мова наук», азбука Морзе, мова ЕВМ, правила ігор тощо) або первинних (мова жестів, світофорна азбука) семіотичних систем. Так чи інакше, комунікативна діяльність (мовленнєве спілкування) передбачає оволодіння комунікантами розвинутим мовленням, уміннями застосовувати конкретну мову відповідно її орфоепічних норм у конкретній ситуації спілкування.

Відтак, на ранніх етапах (ранній і дошкільний вік) мовленнєвого розвитку дитини пріоритет належить організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі спілкування з дорослими, провідною метою якої є розвиток правильного мовлення дітей (фонетична, граматична правильність, лексичне багатство, зв'язність (діалог, монолог, полілог) мовлення відповідно до якісних психічних новоутворень кожного вікового періоду (діалогічне, ситуативне, контекстне; мовлення-повідомлення, мовлення-опис, мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-констатація, мовлення-планування, мовлення-інструкція, мовлення-регулювання), а також створення педагогом відповідних умов — життєвих мовленнєвих ситуацій для реалізації означених видів і форм мовлення.

Натомість у фаховій лінгводидактичній літературі останнім часом спостерігається тенденція підміни мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних закладах освіти комунікативною діяльністю, а методики розвитку мовлення та ознайомлення дітей з довкіллям «методикою розвитку мовного спілкування» (Т.О.Пироженко). Так, у передмові до програми курсу «Методика розвитку мовного спілкування» автор пише: «В умовах дитсадка становлення спілкування підмінюється проблемою розвитку мовних засобів, лінгвістичних компонентів мови, тоді як такий підхід до питання знижує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей у дітей (уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати не лише змістову,

але й емоційну інформацію». Відтак, автор пропонує «психологізувати» навчально-виховний процес у дитячому садку водночас із «психологізацією навчального курсу методики розвитку мови», тобто змінити статус лінгводидактики на психолінгвістику. Що ж, кожний науковець має право на своє бачення щодо втілення результатів своїх наукових досліджень. Натомість існують, як було означено вище, самостійні види діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, комунікативна), самостійні галузі науки (лінгводидактика, психолінгвістика, риторика тощо), які мають право на самостійне існування. Нам вбачається, цілком реальним і позитивним прецедентом уведення у навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти ще й курсу «Методики розвитку спілкування як акту комунікативної діяльності» як спецкурсу з психології чи психолінгвістики.

**Алла Богуш**  
**Мовленнєва компетенція дошкільника**  
**як лінгводидактична проблема**

Опанування рідною мовою, рідним словом починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних для дитини людей, а вдосконалення її продовжується в дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя. Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6-7 років) є найсприятливішим для оволодіння рідною мовою. До 5 років дитина оволодіває звуковою системою рідної мови і усвідомлює звуковий склад слова (Д.Б.Ельконін), до 4, 5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О.М.Гвоздев), з 5 років оволодіває монологічним мовленням (С.А.Рубінштейн). Якщо дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно відіб'ється на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку. Кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою.

*Культура мовлення* — це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура мовлення виявляється в таких його характеристиках: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність.

*Правильність мовлення* — відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам та нормам. *Нормативність* — дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність слів), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова).

*Адекватність мовлення* — це точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення. *Точність мовлення* — це якщо вжиті слова відповідають їх усталеним мовним значенням.

*Логічність мовлення* — це поєднання мислення, мови і мовлення, це ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової (мислительної) діяльності. Це відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності.

*Різноманітність (багатство) мовлення* — це вираження однієї і тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами і засобами.

*Естетичність мовлення* — це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних виразів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних та невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування.

*Чистота мовлення* — це відсутність у ньому не літературних елементів: у орфоєпії — правильна літературно-нормативна вимова, відсутність діалектизмів, слів-паразитів тощо; в інтонації — відсутність віртуальних, лайливих, лицемірних ноток, відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання.

*Доречність мовлення* поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідає ситуації спілкування, організовує мовлення відповідно до мети висловлювання (Н. Бабич).

*Культура мовлення* формується, розвивається і виявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Культурі рідного мовлення потрібно вчити з дитинства в процесі навчальної мовленнєвої діяльності.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння (розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо) та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення.

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності, всередині яких діє дитина, доречним буде говорити

про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про «інтеракційні (взаємодіючу) діяльність» (К. Менг).

Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. *Компетентність* — це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумкою), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль.

Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, як базисні характеристики компетенцій певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції — лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну.

*Мовна компетенція* — це засвоєння усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови.

Мовна компетенція — це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування (В.В.Андрієвська). Цей вид компетенції властивий дорослій людині, сформованій особистості.

*Мовленнєва компетенція* — це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

*Лексична компетенція* — наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

*Фонетична компетенція* — правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонетичний слух, що дає змогу диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

*Граматична компетенція* — неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм.

*Діамонологічна компетенція* — розуміння зв'язного тексту, відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та починати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей.

*Комунікативна компетенція* — комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики.

Отже, різним видам мовленнєвої компетенції потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина має набути відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, які необхідні їй для спілкування. Для цього потрібно лише дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови.

Ознайомлення дітей з художньою літературою відбувається на заняттях з художньої літератури в процесі художньо-мовленнєвої діяльності.

Художньо-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку є складним полікомпонентним утвором. У ньому можна виділити чотири провідних, стрижньових складових:

1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів;

2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстрацією, узагальнюючі бесіди, читання за ролями тощо);

3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);

4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Отже, художньо-мовленнєва діяльність — це діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю. Основою художньо-мовленнєвої діяльності є художні образи, які пропонуються дитині художньою літературою. Змістовною стороною художньо-мовленнєвої діяльності є формування різних видів компетенцій.

*Художньо-мовленнєва компетенція* — це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого є когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-поетична, театральна-ігрова компетенції. Окремі компоненти кожного з означених видів компетенції є показниками готовності дитини до здійснення художньо-мовленнєвої діяльності.

*Когнітивно-мовленнєва компетенція* — це наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворювати зміст знайомих творів, називати автора твору, впізнавати твір за його уривком чи ілюстрацією; прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки.

*Виразно-емоційна компетенція* — це вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднуючи мовні та немовні засоби виразності.

*Поетично-емоційна компетенція* — це здатність дітей виразно читати вірші, впізнавати автора вірша, здійснювати художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римуючи рядки, добираючи римуючі слова тощо).

*Оцінювально-поетична компетенція* — здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє позитивне чи негативне ставлення до них, мотивуючи свої моральні та естетичні оцінки.

*Театральна-ігрова компетенція* — це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів

у театралізованих іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах.

Різні види компетенцій художньо-мовленнєвої діяльності формуються впродовж перебування дітей у дошкільному закладі від молодшої до підготовчої груп. Наводимо зміст мовленнєвої і художньо-мовленнєвої компетенцій випускників дошкільних навчальних закладів.

**Алла Богущ**  
**Педагогічна оцінка в навчальній діяльності**  
**дошкільників як чинник підготовки їх до школи**

Людина — істота соціальна, її діяльність суспільно значуща. Вона оцінюється і контролюється. Без оцінки і контролю не може бути і навчальної діяльності; вони є її структурними компонентами.

Під педагогічною оцінкою ми розуміємо адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і вчинків дитини.

Педагогічний контроль — керування вчителя діяльністю учня на всіх її етапах (планування, процес і результат), спрямоване на запобігання і своєчасне виправдання помилок, відхилень від зразка і заданих вимог.

Б.Г. Ананьев виділяє дві функції впливу оцінки на особистість дитини: а) орієнтуючу, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню процесу цієї роботи; б) стимулюючу, яка впливає на «афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач».

Значення педагогічної оцінки в навчальній діяльності полягає в тому, що під її впливом у дитини формуються перші самостійні оцінні судження, що є основою самооцінки та самоконтролю.

Самооцінка учня, як пише Б.Г.Ананьев, залежить від оцінки вчителя і формується на її основі.

Педагогічна оцінка здійснює спрямовуючий вплив на оцінку учня його товаришами, тобто відображається на взаємооцінках та взаємоконтролі.

Надзвичайно важлива роль педагогічної оцінки в навчанні дітей дошкільного віку. На основі численних досліджень (Н.Є.Анкудінової, І.Н.Броннікова, М.П.Голощокіної, В.А.Горбачової, Р.Б.Стеркіної та ін.) з'ясовано, що критерії оцінних суджень у дошкільників формуються на основі усвідомлених критеріїв оцінки педагога та інших дорослих. Будучи емоційними, здатними до наслідувань, маючи пластичну нервову систему, дошкільники легко засвоюють вимоги дорослих і починають дотримуватись їх у своїй діяльності.

У психолого-педагогічній літературі досить глибоко висвітлено питання про використання оцінок у вихованні різних рис поведінки дитини дошкільного віку. Проте питання, яку роль відіграє навчальна оцінка в різних видах занять, не досліджувалось.

Розглядаючи значення педагогічної оцінки на заняттях з розвитку рухів у дитячому садку, Г.П.Лескова зазначає, що оцінка педагога має використовуватись як з виховною, так і з навчальною метою. Навчальна оцінка, на її думку, має бути короткою, конкретною і містити рекомендації, як потрібно діяти.

Педагогічна оцінка на практиці використовується в різних формах (як позитивних, так і негативних). Але в якій би формі не використовувалась оцінка педагога, вона завжди має бути об'єктивною.

Ми поставили за мету з'ясувати роль і місце різних форм педагогічної оцінки в навчальній діяльності (на організованих заняттях) дошкільників та в процесі залучення їх до оцінно-контрольних дій поза заняттями.

Основними методами дослідження були анкетування та безпосередні спостереження за діяльністю вихователя і дітей на заняттях у дошкільних закладах.

Зібрано і проаналізовано 894 анкети, заповнених вихователями дитячих садків з різних областей України, та 200 протоколів занять.

Аналіз анкетних даних свідчить про те, що педагогічну оцінку як прийом навчання використовують 89,6% вихователів.

Як бачимо, педагогічна оцінка нерівномірно розподіляється на різних видах занять у дитячому садку. Так, найбільше її використовують (89,5%) на заняттях з образотворчої діяльності і найменше — з розвитку мови (6%).

Зауважимо, що в практиці роботи дошкільних закладів використовується в основному підсумкова, результативна оцінка (наприкінці заняття); процесуальна оцінка та оцінка, що використовується після виконання окремих етапів роботи, займає незначне місце.

У переважній більшості (94,6%) використовується коротка, не обґрунтована позитивна оцінка (на кшталт «молодець, правильно»,

«добре, сідай»). Розгорнута мотивована оцінка трапляється тільки в поодиноких випадках (5,3%).

Було встановлено, що більшість вихователів (65,5%) залучають дітей до взаємооцінки. Проте взаємооцінка використовується тільки наприкінці заняття, коли підбиваються підсумки роботи. До того ж місце взаємооцінки також залежить від виду заняття. Так, міцно увійшло в практику роботи дошкільних закладів залучення дітей до взаємооцінки на заняттях з образотворчої діяльності (87,5 %). На інших заняттях взаємооцінка використовується досить рідко.

Як бачимо, педагогічна оцінка і контроль не зайняли ще належного місця на заняттях з рідної мови. Оцінкою тут користуються тільки 6% вихователів і лише 2% залучають дітей до оцінних дій під час мовної діяльності. Не використовуються для формування оцінних дій і магнітофонні записи.

У ході експерименту анкетні дані було доповнено фактами, зібраними у процесі безпосереднього спостереження.

Зібрані дані підтвердили, що педагогічна оцінка як прийом навчання займає значне місце в практиці роботи дитячих садків. З відвіданих 160 занять у різних вікових групах дитячого садка (по 40 занять кожного виду) педагогічна оцінка була зафіксована на 138, що становить 86% (за даними анкет — 89,6%). З них: на заняттях з образотворчої діяльності — 86%, на заняттях з формування елементарних математичних понять — 26%, на заняттях з розвитку мови — 8 %.

Проаналізуємо характер педагогічної оцінки відповідно до виду заняття.

На всіх переглянутих заняттях з образотворчої діяльності педагогічна оцінка мала результативний, підсумковий характер. Після виконання дітьми завдання вихователь повідомляв, хто з них і як виконав його. Показував кілька кращих та одну-дві невдалих роботи.

При цьому оцінка дитячих робіт зводилася до перелічування окремих суспільно фіксованих оцінних виразів, як-то: «охайно», «неохайно», «рівно», «нерівно», «чисто», «красиво» тощо.

У молодшій групі заняття закінчувалось, як правило, підсумком: «Молодці, діти, усі старались, усі добре намалювали, хто не встиг закінчити роботу, той закінчить наступного разу».

Така оцінка виховує в дітей впевненість у правильності виконаного завдання («усі діти молодці, отже, і я молодець») навіть тоді, коли не виконано. У процесі аналізу роботи дітей не порівнюються із зразком.

У молодшій і середній групах дітей взагалі не залучали до взаємооцінок.

У старшій і підготовчій до школи групах вихователі залучають дітей до результативної взаємооцінки робіт у таких формах: а) вихователь виставляє на дошці роботи за двома критеріями — хороші та невдалі і пропонує дітям вибрати, які з цих робіт їм подобаються (чи не подобаються) та обґрунтувати чому; б) пропонує одній дитині пройти між рядами і вибрати ті роботи, які їй найбільше сподобалися; в) за вказівкою 3-4 дітей ходять між рядами, відбирають кращі роботи, ставлять на підставку і пояснюють, чому їм сподобалися ці роботи.

У першому випадку (а) діти мають можливість розглянути й оцінити правильно виконані роботи і невдалі, ті, що не відповідають заданому зразку. У двох інших (б, в) — відбирають для аналізу тільки кращі роботи, а ті, що виконані неправильно, вихователем не оцінюються. За даними спостережень, у цих групах взаємооцінка, по суті, витісняє педагогічну оцінку. Дитячі взаємооцінки переважно не аргументовані, неадекватні, однотипні: «подобається тому, що красиво, охайно», «тому, що правильно», «хороша робота тому, що мені подобається, чисто намальовано». Діти не аналізують техніку малювання, якість виконаної роботи, не порівнюють виконану роботу із зразком вихователя. До взаємооцінки залучають тільки окремих дітей (2-3), вихователь не стимулює взаємоконтроль і самоконтроль у процесі виконання роботи.

На заняттях з формування елементарних математичних понять педагогічна оцінка, як свідчать спостереження, застосовується дуже рідко. Якщо дитина відповідає неправильно, їй пропонують сісти і викликають іншу дитину. Іноді вихователь дає констатуючі не аргументовані оцінки: «правильно, молодець» або «неправильно, сідай і слухай». У молодшій і середній групах наприкінці заняття сам вихователь підбиває підсумки зробленого на занятті дітьми, не вдаючись до аналізу, а в старших групах звертається до дітей із запитанням: «Діти, чого ми навчились

сьогодні на занятті?» В окремих випадках (25%) застосовується позитивна процесуальна педагогічна оцінка. Після відповіді дитини вихователь констатує: «молодець, правильно полічив»; «хорошу задачу склав» тощо. Даючи таку оцінку, вихователь звертає увагу тільки на правильність чи помилковість дій і зовсім не зосереджує уваги на мовному оформленні відповіді дитини. Проте в 90 % випадків було зареєстровано відповіді з порушеннями порядку слів у реченні (наприклад: «На столі у вас ляльок п'ять»; «Я полічив квадратиків дев'ять») та граматичними помилками. Проте такі відповіді оцінювались позитивною оцінкою («молодець, правильно полічив, сідай»), що безперечно стимулювало аналогічні відповіді й у інших дітей. Підсумкова педагогічна оцінка на цих заняттях не використовується або зводиться до трафаретних висловлювань вихователя: «Молодці, діти, усі були уважними, добре відповідали, тільки Володя й Тарас слухали не уважно і не змогли правильно полічити».

Взаємооцінка та взаємоконтроль також не застосовуються. Як свідчать експериментальні дані, у практиці роботи дитячих садків на заняттях з розвитку мови використовуються такі форми педагогічних оцінок.

Коротка, не аргументована, адекватна, позитивна, процесуальна оцінка на кшталт «молодець, правильно, сідай»; «добре відповідав, сідай». Вона дається відразу після відповіді дитини. Коротка, неаргументована, адекватна, негативна, процесуальна оцінка на кшталт «ні, неправильно, потрібно краще слухати, сідай», «ти був не уважний, сідай і слухай», «ні, не так, погано розповідав, не старався» (100%).

Коротка, позитивна, неаргументована, неадекватна, процесуальна оцінка типу «молодець, правильно, добре». Таку оцінку педагог дає дитині, не звертаючи уваги на граматичні, стилістичні й синтаксичні помилки, такі, як неправильне відмінювання іменників, спотворення роду іменників, порушення чергування звуків тощо (82%).

Іноді вихователі обмежуються виправленням граматичної помилки під час відповіді дитини. Наприклад, дитина говорить: «Вуші болять», вихователь виправляє: «Вуха».

Підсумкова неадекватна, неаргументована, коротка, позитивна оцінка: «Молодці, діти, сьогодні всі добре відповідали, були уважними, склали цікаві розповіді» (77%).

Підсумкова неадекватна, неаргументована оцінка на кшталт «Сьогодні на занятті добре відповідали Андрій, Микола... їхні розповіді були цікавими. А Сергій, Наталка ... не слухали і не змогли скласти хороші розповіді. Необхідно бути уважними» (23%).

Отже, вихователі застосовують, в основному, коротку, не аргументовану позитивну чи негативну оцінку. До того ж досить великий процент неадекватних педагогічних оцінок (процесуальних — 82%, підсумкових — 77%).

Неконкретні, без докладного аналізу мовних відповідей оцінки незрозумілі дітям, вони не знають, за що їхні відповіді схвалюють, а за що — засуджують. Педагогічна оцінка в цьому випадку втрачає свій навчальний вплив. Вона не є стимулом взаємо- і самооцінок, гальмує формування оцінних дій у дошкільників.

Щоб з'ясувати вміння дітей оцінювати і контролювати мовні відповіді своїх товаришів, вихователям старших і підготовчих до школи груп було запропоновано стимулювати дітей до взаємо оцінок і взаємоконтролю як в процесі заняття (після відповіді кожної дитини), так і наприкінці. Було опитано 120 дітей.

З'ясувалося, що діти не вміють оцінювати відповіді товаришів. Процесуальна оцінка в 88% дітей мала неадекватний, не аргументований характер. Усі відповіді своїх товаришів дітьми оцінювались позитивно: «Він правильно розповів»; «Добре розповідав»; «Голосно розповідав»; «Мені подобається ця розповідь».

Щоб дати підсумкову оцінку, дитина мала вибрати кращу розповідь і пояснити, чим вона їй сподобалась, або проаналізувати, чому розповідь невдала.

Більшість підсумкових взаємо оцінок (81%), як і процесуальних, мали позитивний неадекватний характер, у них називались такі мотиви: «добре розповідали» (51%); «красиво розповідав» (20%); «голосно розповідав» (8%); «цікаво слухати» (2%). Негативних оцінок не було. Діти не помічали помилок у мовленні товаришів, не могли пояснити, чим їм сподобалася розповідь.

Отже, відсутність у дітей оцінних дій у навчальній діяльності пояснюється недостатньою навчально-виховною роботою в цілому і насамперед тим, що педагогічна оцінка не має навчального і виховного впливу на дітей, вона не стимулює дошкільників до взаємооцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю.

Щоб педагогічна оцінка і контроль стимулювали формування адекватних оцінних дій у дитини, необхідно дотримуватися певних умов у їх використанні. По-перше, систематично оцінювати і контролювати процес діяльності, окремі її етапи (поопераційна оцінка), не обмежуючись лише результативною оцінкою. По-друге, досить обґрунтовувати та мотивувати позитивно-негативну педагогічну оцінку.

Здобуті під час констатуючого експерименту дані свідчать про необхідність підвищення навчально-виховної значущості педагогічної оцінки, широке застосування педагогами поопераційних, розгорнутих, аргументованих позитивно-негативних оцінок, які були б основою формування адекватних оцінних дій у дошкільників, сприяли успішній підготовці їх до школи.

## Олег Ольжич Українське дошкілля

Справа дошкілля важлива для нас з кількох оглядів. По-перше, тому, що звідси треба починати розбудову національного виховання молоді і цілого народу; отже, ствердження засад, засобів і матеріялу дошкільної праці має ширше значіння. По-друге — що для теренів, які « в досягу нашого прямого діяння: Західні окраїни й еміграція; через процес винародовлення, що тут відбувся або відбувається, це питання особливо пекуче. По-третє — що теперішній мертвий для української справи час мусить бути використаний в ділянках, де є змога повноцінно працювати, щоб пізніше застосувати здобутий досвід і осягні в ширшому мірилі.

Стоїмо перед першою сезоною ширшої роботи в літньому дошкільлі на наших селах. Треба, щоб робота ця не була гіркою відбиткою ліберального хаосу минувшини, а мала своє спрямування, суцільний характер та матеріял і значила крок наперед до справді українського дошкілля, українського не лише назвою і мовою, але вмістом і формою.

Дошкільне виховання, звичайно, повинно бути національне. В основу матеріялу має бути покладена культура народня, бо саме вона має всі потрібні прикмети органічності, стилевої єдності, багатства і чистоти та забезпечує дитині тривалий і потужний зв'язок з національною стихією.

Матеріял цих категорій дуже численний та оригінальний, треба його тільки уприступнити і загально впровадити.

Народня пісня (доброї новітньої музики для дітей майже не маємо) має посісти, звичайно, у дошкільній праці своє важливе місце. Відповідний вибір і видання мають це забезпечити.

Теж така сторінка, як руханка та гуртові вправи, може бути сперта на народніх мотивах і супроводі.

Окрему ділянку становлять образотворчі засоби. Рисунок, малювання, ліплення, будування, ручні роботи і т. п. в дитячому садку повинні бути тематично пов'язані зі словесним матеріялом. В цьому образотворчому матеріялі зміст дитячих мистецьких занять, ілюстрація, образ, орнамент — має переважити той же народній характер. Черпаємо його з фольклору — звірячий персонаж байок та ігор, герої казок і пісень — та в міру — з

історичної традиції (постаті легенд і оповідань, князі, козаки). Своє місце мусить посісти, звичайно, і сучасність, зокрема техніка, що для дітей становить такий же чарівний світ, як звірячий.

Те ж відноситься і до дитячої іграшки, яка рівно ж має бути переважно національна. (Тематика і форма. Порівн.і Н. Михалевичева, «Пробоем» ч. VIII, 1940).

Ціла ділянка дошкілля висуває перед відповідними нашими органами ряд ґрунтовних завдань, і вони мусять їх розв'язати, оскільки хочуть відповісти своєму покликанню.

У всьому цьому поважна роля припадає нашому педагогічному часопису та місячнику, присвяченому дітям. Українське дошкілля повинно бути українське.

## **Олег Ольжич**

### **Виховання молоді**

Націоналістичне виховання молодого покоління має на меті виплекати гармонійний, суцільний та сильний тип людини-українця. Основною рисою цього виховання є національність змісту і форми, позначена світоглядовою чіткістю та натугою чуттєво-морального моменту, характеристичними для націоналізму. Ходить, отже, про виховання за напрямними і в підсонні героїчної національної культури.

Освітній матеріал в націоналістичній педагогіці є достосований і підпорядкований етично-виховним завданням. Це не «освіта для освіти», а використання знання для формування духового типу і характеру та озброєння знання — для життєвої боротьби. Виховання від дошкільного віку і до повноліття має становити одну розвиткову лінію та продуману систему.

В ній повинно себе взаємно доповнювати виховання хатне, яке обумовлюється відповідною освітою і допомогою батькам, виховання шкільне (дитячий садок, народня і середня, зглядно теж висока школа), виховна система молодечих формацій та всі інші суспільні виховні чинники (дитяча преса і книжка, дитячий театр, кіно і т. д.).

Український нарід має вже століттями, а зокрема протягом останніх 20 літ, свою молодь предметом найпотворнішого викривлювання. Лише незначна частина його молодії генерації має змогу зазнати національного виховання. Тим більша увага повинна бути присвячена цій ділянці, де правильна постановка та здобутий досвід необхідні для майбутньої організації її в усій ширині на українських землях.

В основі дошкільного виховання повинна лежати народність як підвалина національної культури взагалі. В цьому віці (4—7 р.) дитина має засвоїти ті своєрідності національного світовідчуття, які будуть її визначати на ціле життя.

Увесь матеріал, який вона діставатиме в цей вік — у хаті чи в дитячому садку, — повинен бути глибоко та стилєво дібраний під цим оглядом.

Початком цього є вже цяцька, якою дитина бавиться і яка не має становити дисонансу до загального тону світу дитини.

Народні дитячі гри та забави становлять так само багатий і вдячний матеріал. Багато з них супроводиться піснею і стоїть на межі танку, та, як він сам, має бути широко застосований.

Народня пісня в цьому віці полишає особливо глибокий слід у душі дитини та навіки зв'язує її з національною стихією. Пісня та інструментальна народня музика мусить огортати все щоденне життя дитини.

Образотворчі засоби у вихованні — образ, ілюстрація, малювання, ручні роботи і т. д. — так само повинні мати національний характер. Зокрема потрібно застосувати в них елемент народнього стилю, особливо в орнаментиці.

Дитячий театр та «вертеп» (ляльковий театр) може мати велике виховне значення. Треба, однак, дбати, щоб її репертуар був під оглядом змісту і стилю на відповідному рівні та достосований до загальних напрямних виховання в цьому віці. Вимести належить без жалю з ужитку 90% дотеперішнього нашого дитячого репертуару, що є кічем та мотлохом, позбавленим національного характеру, літературної вартости і всякого смаку; до того ще писаним нелюдським язичієм.

Нарешті остання, найбільша, ділянка виховного матеріалу — це слово, слухане і читане. Народня словесність достарчає тут пребагатого скарбу з царини приказки, байки, казки, переказу. Все, придатне для розуміння дитини, якнайповніше має бути подане їй до засвоєння. Матеріал цей формуватиме, зокрема, її поправну та чисту мову.

Літературні українські твори, як лектура — вірш, казна, оповідання, мають бути дібрані дуже дбайливо під оглядом змісту, стилю і мови. Зокрема добрі є наші класики, звичайно в межах розуміння дитини.

Лектуру з чужинних літератур можна вводити тільки у відповідній пропорції та за дбайливим вибором — лише класичні та справді вартісні твори, — щоб національна стихія у формуванні духа і фантазії дитини мала безумовну перевагу.

Зокрема, дбати треба про чисту українську мову таких перекладів.

Виховання у віці доростання (8—14 р.) під оглядом матеріалу стоїть під знаком наголосу на історичну традицію українського

народу з її героїкою та романтикою. Це, отже, в вершій мірі Княжа і Козацька доба.

Крім школи, де дитина здобуває в цей вік основи своїх загальних знань та відомостей з українознавства, вона повно включається в гуртове життя своїх однолітків у лавах доростової організації.

У нас нема одностайного типу цієї організації. На Західніх окраїнах це ще неформні «відділи виховання молоді». Плаєт європейської еміграції, різного роду гурти доросту ври школах та відділах Українських Молодих Націоналістів за океаном. Єдина одностайна організація — це програма майбутнього. Але вже тенер має йти праця для уодяостайнення виховання доросту, коли не у формах, то у змісті роботи, що повинна творите «трунку систему».

Щодо матеріалу, то тут знову народня музика і танок відіграватимуть далі свою національно-виховну ролю. Зокрема це відноситься до історичної пісні (колядка, козацька пісня, дума), до обряду, а саме річного циклю, який дає багаті можливості для всякого роду масових імпрез, ігрищ, змагань і т. п.

Історичні елементи стилю в образотворчому мистецтві, архітектурі, театрі і письменстві мусять бути уприступнені дитині в школі. Романтику і героїку Княжої доби та Козаччини — наближує лектура виїмків з українських літописів (у перекладах), історичні оповідання, повісті тощо. У цьому віці дитина пізнає в основних зарисах, з приступною її розумінню вибору, теж живе українське письменство.

Лектура з чужих літератур уводить у світ дитини в належнім відношенні класичний матеріал з цієї ділянки. Зокрема, добра природнича белетристика твердого, активного духу (Сетон-Томпсон, Лонг, Робертс, Кіплінг), література мандрівницька, пригодницька та історична, як теж популярно-наукова література природознавства, історії, культури тощо. Дбати, щоб засвоюваний матеріал був бевіглядно вартісний та виховний; виключити все, що може відбитися на дитині (еротичний елемент, кримінальна тематика і т. п.).

Юнацтво. В юнацькому віці (15—18 р.) відбувається остаточне формування особистості! і характеру. Це найвідповідальніший відтинок виховної роботи над молоддю.

У школі в цей час юнак дістає завершення свого загального знання та повний образ української національної традиції, знання своєї землі, історії, цілість історії літератури тощо.

У молодечій організації, яка має бути продовженням виховної системи доросту (тепер — «відділи юлоді» на З.О., Пласт, М. У. Н. і т. н.), дістає він оформлення в першій мірі під оглядом світоглядово-моральним та фізичним. Лектура і самостійна праця юнака над собою в цьому віці формує його інтелектуальне та естетичне виховання. (Виелімінувати все, що звертає думку від високого до низьких інстинктів).

В цьому віці розбудженого інтелекту, шукань та героїчного пориву юнак має жити вже повно у світі сучасності і дійсності В музиці, театрі, лектурі з джерел культурно-історичних праць пізнає він тепер до кінця глибини національної культурної спадщини. Зі світового письменства з його класиками (важливий тім їх відповідний добір і насвітлення), як рівно ж з класисами жуавки, образотворчого мистецтва і театру. Культурно-історична та суспільнознавча лектура дає йому перспективу історичного розвитку людства. Природнича—розкриває перед ним істоту світобудови та шляхи його власної творчої експансії в житті.

Спорт є невід'ємною частиною загальної програми виховання юнацтва.

Юнак готує себе до практичного творчого життя як зрілий громадянин-націоналіст, повна людина і будівничий в одній з ділянок життя.

Виховання студентської молоді носить спеціальний характер, маючи на меті більш практичне суспільно-ідеологічне формування одиниці-фаховця, і ми про нього тут не говоритимемо.

**Ольга Черемська**  
**Ізмаїл Срезневський про значення рідної мови**  
**у формуванні мовної особистості**

У сучасний період великого значення набуває проблема формування мовної особистості. У працях українських мовознавців вона безпосередньо пов'язана з вихованням національно-мовної свідомості та мовною картиною світу [С. Я. Єрмоленко, В. В. Жайворонок, В. І. Кононенко, Л. А. Лисиченко, Л. І. Мацько та ін.]. Активно розвивається особистісний аспект ви-вчення мови в російській лінгводидактиці [Ю. Д. Апресян, Г. І. Берестнєв, Г. І. Богін, Ю. М. Караулов, М. В. Китайгородська, Р. І. Павіленіс, І. І. Халєєва та ін.].

Визначення поняття мовної особистості як носія мови, особи, яка володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про розвиток власного мовлення, а також теоретичні засади формування мовної особистості у процесі навчання української мови як рідної, спорідненої чи іноземної сформульовані в мовознавчій теорії Ю. Д. Апресяна, Л. І. Мацько, Ю. М. Караулова, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк, О. М. Семиног, Л. В. Струганець та ін.

Зважаючи на те, що в мові як у загально- людському суспільному явищі відбито трихотомію: людську мову як витвір людської природи, національну мову як колективний витвір духу етносу, індивідуальне мовлення як факт народження мови кожним окремим мовцем, компонентами мовної особистості вважають набуття відповідних компетентностей: культурологічної (входження в культуру мови, подолання культурного бар'єра в спілкуванні), лінгвістичної (теоретичні знання про мову), мовної (практичне володіння мовою), комунікативної (використання мови відповідно до ситуації спілкування, навички правильної мовленнєвої поведінки).

Звичайно, кожен період мовного розвитку ставить свої вимоги до мовної особистості, однак, формуючи мовну особистість з урахуванням усіх зазначених складників, варто пам'ятати, що концептуальні засади особистісного підходу закладені ще в першій половині XIX ст. Тому необхідно спиратися на досвід і традиції класичного мовознавства, використовувати надбання

лінгводидактики XIX ст. [Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезнеський, К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, Л. С. Виготський], дбати про неперервність традицій. Сьогодні це особливо важливо, оскільки в міру наростання глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості.

Саме це завдання покликана вирішувати нова галузь лінгвістики – лінгводидактика, що виникла в II половині XX ст. Вона зосереджує увагу на антропоцентричному спрямуванні вивчення мови, зокрема мовні явища розглядає через тексти, які мають виховний потенціал, розкривають світобачення людини (внутрішнє «Я» в макро- і мікрокосмосі). Відповідно до цього підходу акценти зміщуються на діяльність мовця із засвоєння мови, на управління цією діяльністю, на мовленнєвий розвиток і саморозвиток особистості. У межах антропоцентричного підходу до вивчення мови виникло ще кілька принципів, зокрема соціокультурний і культурологічний. Обидва закладені в працях І. І. Срезневського, який вважав, що: «Народ виражає себе найповніше і найглибше в мові своїй. Народ і мова, один без одного, представлений бути не може... Мова невіддільна від цілого народу. Переходячи від людини до людини, від покоління до покоління, від століття до століття, вона зберігається в народі як дорогоцінний скарб, який на догоду окремих бажань не може стати ні багатшим, ні біднішим, ні примножитися, ні розтратитися».

Антропоцентричний підхід до вивчення мови передбачає актуалізацію ролі мови в системі духовних цінностей особистості. Адже не лише людина впливає на мову, а й мова формує особистість. Чим глибше людина занурена в мовну стихію, тим багатограннішим є її духовний потенціал. На цьому наголошували й українські мовознавці 20-х років XX ст. О. Курило, В. Сімович, С. Смеречинський, І. Огієнко та ін. «Мова, за словами І. Огієнка, – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування». Звичайно, традиції сягають лінгвософської теорії

В. фон Гумбольдта про «дух мови», поглядів О. О. Потебні про мислетворчу та націєтворчу роль мови. Однак започатковані вони в працях одного із перших представників харківської мовознавчої школи початку XIX століття, і це не просто думки, а глибокі переконання, підкріплені щоденною подвижницькою діяльністю в різноманітних ділянках науки.

Яскравим підтвердженням цього є життєвий і творчий шлях видатного філолога-славіста, знавця старослов'янської і давньоруської писемності, лексикографа, фольклориста, етнографа, педагога і методиста Ізмаїла Івановича Срезневського. Присвятивши своє життя мовознавству, учений досяг небачених вершин в осягненні мови як інструмента духовного зростання і накреслив шляхи її розвитку на століття.

Проблемі мови й особистості присвячена низка лінгводидактичних праць ученого: «Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа» (1852), «Замечания о первоначальном курсе русского языка» (1859), «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1861), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871). У них розкрито соціальну і пізнавальну функції рідної мови, висвітлено питання творчого підходу до вивчення мови, значення мови в процесі навчання та здобування освіти, окреслено її роль у формуванні творчої особистості.

На думку вченого, знання рідної мови необхідне як найважливіша умова і знаряддя освіти кожної людини зокрема і освіченості народної взагалі. У чому сутність знання мови і засвоєння мови? Відповідь на це питання полягає в розумінні двох сторін знання мови: а) знання внутрішнього, знання про себе для задоволення внутрішніх потреб розуму того, хто пізнає, б) знання зовнішнє, знання для інших, для задоволення вимог і очікувань їх розуму. Внутрішнє знання мови – це знання слів і їх сполучуваності. Зовнішнє знання – це вміння користуватися словами, легко їх знаходити і за потреби творити; уміння поєднувати їх для правильного передавання своїх думок і почуттів; уміння зрозуміло і красиво вимовляти слова і вирази;

уміння писати так, щоб можна було сприйняти і зрозуміти написане. Учений виокремлює кілька ступенів оволодіння мовою.

Найнижчого ступеня дитина досягає в ранньому дитинстві, наступний – осягає з розвитком сил і освітою, а подальше вдосконалення вимагає докладення сил розуму, уважності, вдумливості, кмітливості й прагнення досліджувати, проникати в таємниці законів буття і законів мови задля вміння ними користуватися.

Як бачимо, лінгводидактичні погляди вченого системні й логічні й не втратили своєї актуальності в сучасний період – період компетентнісного підходу в навчанні, оскільки без розуміння первинності мовної освіти, без досконалого володіння мовою його неможливо здійснити. «Мова не лише знаряддя пізнавальної і мисленнєвої сили людини, наголошує вчений, але й сама ця сила, тіло, у якому і яким вона живе і без якого завмирає; разом з тим мова – скріплення сімей і поколінь, близькості споріднених, або тих, що споріднюються, яке творить з них один народ» [8:140]. Якщо без усякої іншої науки можна обійтися, то без знання рідної чи іншої мови, яка її замінює, обійтися не можна, бо це – основа людяності. Тому, дбаючи про морально-духовне виховання людини, варто думати про її рідну мову не лише як про один із багатьох її предметів, а як про основний, що зосереджує в собі всі інші.

Таким чином І. І. Срезневський обґрунтовує значення рідної мови як основного засобу навчання й виховання мовної особистості. Багато його думок набули афористичності: «Мета, якої досягає загальна освіта через вивчення рідної мови, є розвиток уміння користуватися рідною мовою як необхідним загальнонародним знаряддям думки, почуття, знання і порозуміння». «Рідна мова наша повинна бути головною основою і нашої освіченості, й освіти кожного з нас – так, щоб у ній вони зосереджувалися і від неї залежали».

Учений порушує питання, яку мову потрібно вивчати як рідну: «Потрібно вивчати саме мову, мову загальнонародну, а не який-небудь тимчасовий говір якогось прошарку народу, хоч би і вищого за освітою». Процес формування загальнонаціональної мови, за спостереженнями вченого, відбувається на основі одного з місцевих наріч, яке набуває значення головного при сприянні

інших. Створена таким чином загальнонаціональна мова не залишається незмінною. Вона розвивається під впливом освічених прошарків народу при взаємодії всіх інших. «Розвиваючись у різних прошарках народу певним чином по-різному, ця мова підпорядковується впливові прошарку вищого, який вніс у неї значну частину з мови давньої книжної та з мов іноземних» [Там само]. Саме таку мову, на переконання вченого, потрібно вивчати. Однак цього не достатньо для розвитку сили внутрішньої виразності мови. І тому як додаток до головного потрібно вивчати відтінки мови давньої і місцеві наріччя. Це особливо стане в пригоді всім, хто відчуває брак засобів для вираження відтінків уявлень і понять або надмірний уплив іншомовних запозичень. Оскільки «В кожній народній мові, в кожному місцевому наріччі є сила неосяжна і тим не менш потужна, що зосереджує а собі всі інші сили. Це – дух народності. Він один і той же, лише з відтінками в усіх краях землі народу; але не однаково сильний у всіх прошарках народу. Чим штучніша освіта того чи того прошарку, тим він слабший, і звичайно найслабший у прошарку найбільш освіченому – у тому, який, між іншим, найбільше сприяє творенню загальнонародної мови». Для вивчення мови потрібно виховувати в собі живе чуття рідного слова, намагатися вилучати з нього все те, що йде наперекір цій силі, що її ослаблює, і віднаходити в ній усе, що може надати і «живість», і достоїнство всякому виразові. Це дуже нелегко, але важливо, тому що сила народності мови не може бути здобута зовнішнім наслідуванням, а повинна бути засвоювана душею. Ще один аспект, акцентований у лінгводидактичній концепції І. І. Срезневського, висвітлення питання про мову як загальнонаціональне надбання: «Кожна жива мова є таким народним надбанням, яким кожен член народу за законом природи повинен користуватися, утілюючи його в собі, утілюючи в ньому силу свого духу». На запитання, як довго в житті потрібно вивчати рідну мову, як головну основу, головний корінь усякого освітнього розвитку духовних сил, учений відповідає, що праця над рідною мовою в людині не припиняється ніколи, не зупиняється весь той час, поки розвиваються духовні сили людини.

Учений вбачав знання мови не в тому, щоб бездоганно відтворювати правила і розбирати за частинами мови і членами

речення штучно створені приклади, а в розвитку творчих здібностей у процесі засвоєння мови. Потрібно прагнути до розуміння значення слів, збагачення лексичного запасу, щоб із цієї великої кількості слів легко знаходити необхідні для висловлення своїх думок.

Потрібно вміти з'єднувати слова в цілі вислови. Необхідно правильно і красиво вимовляти як окремі слова, так і цілі речення і вміти так писати, щоб інші добре розуміли написане. Як досягти такого знання мови? На думку вченого, учитель повинен привчати учнів, по-перше, думати визначено, тобто словами, і, отже, шукати і знаходити слова і вислови потрібні, замислюватися над словами і висловами, над відтінками значення, які вони містять, і можливими; по-третє, думати послідовно і знову визначено, тобто правильними сполученнями слів, над словесними зображеннями зв'язків думок. Як бачимо, окрім цілком ново-го погляду на те, що означає знати мову, І. І. Срезневський цікаво вирішує питання, яку мову потрібно вивчати як рідну, наголошуючи, що це не мова освіченого прошарку суспільства, а «мова загальнонародна».

Наступним важливим аспектом у творенні мовної особистості є формування усвідомленого погляду на мову, тобто розуміння ролі і значення рідної мови як історично сформованого в культурі феномена, як складника вітчизняної культури. Формуючи у школярів зацікавлення до вивчення мови, учитель обов'язково повинен знайомити їх з творами тих письменників, які використовують у своїх творах народну мову – «скарб невичерпний», – це М. М. Карамзін, І. А. Крилов, О. С. Пушкін (серед українських письменників учений високо цінував творчість Г. С. Сковороди, Г. Ф. Квітки-Основ'яненка, Є. П. Гребінки, І. П. Котляревського, П. П. Гулака-Артемівського); розкривати учням красу мови народних пісень, казок, прислів'їв, загадок; навчити їх бачити свіжість і виразність місцевих говорів («в кожному місцевому наріччі є сила неосяжна»). Тобто необхідно виховувати в дітей повагу до живої народної мови з її місцевими наріччями – скарбами народної мудрості.

Ще однією важливою проблемою, порушеною в лінгводидактичних працях ученого, є проблема збереження й захисту рідної мови, боротьба за її чистоту, що сприятиме утвердженню національного характеру й патріотизму.

Неустанній діяльності над словом, умінню користуватися мовою варто вчитися в письменників. Однак цього замало для розвитку мовного чуття. Потрібно черпати знання там, де їх черпають і письменники – в науці. «Обставини, що перешкоджають розвитку чуття мови, заглушують разом з ним і вільну діяльність розуму: ось чому люди більш обдаровані й самі тягнуться до боротьби з цими обставинами і до постійної праці над своєю мовою наперекір своїм особливим заняттям. Ось чому над рідною мовою працюють неухабно упродовж всього свого життя, між іншим, і ті з письменників, які свідомо розуміють своє високе покликання». Кожна людина, на думку І. І. Срезневського, повинна триматися рідної мови як головної основи, оскільки лише рідною мовою може людина визначити для самої себе «правильно і вільно всякий рух свого розуму і серця».

Відгомін поглядів ученого знаходимо в працях представників української і російської педагогічної думки К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського, Г. Г. Ващенко, С. Ф. Русової та ін. Зокрема, К. Д. Ушинський зауважував, що ми здебільшого розуміємо вагу рідної мови надто обмежено, як засіб порозуміння між собою. Але значення її більше: мова є скарбниця народної духовності і в той же час єдина умова поступу народу. Кожне слово є символом якогось поняття, яке склалось у свідомості. Без цих символів, без слів, неможливий процес мислення, що відбувається легше й глибше в рідній мові. «Слово є не заволодіє ним досконало, не прогляне крізь нього ясно для самого себе й для інших, до того часу він (дух) не може рухатись і розвиватись вільно... Слово є єдина сфера розвитку духа і на умінні володіти словом повинна будуватись усяка наука і розвиток (4-й лист із Швейцарії).

Великого значення навчанню мови надавав В. О. Сухомлинський. Він учив пізнавати прекрасне в слові, бачити в красі мови красу життя, розвивав уміння образно мислити, прищеплював любов до рідної мови, без якої людина буде глуха й до скарбів інших мов, не зможе гідно оцінити і сприйняти їх.

Учений зазначав, що без поваги й любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури, оскільки «Мовна культура – це живодайний корінь культури

розумової, усього розумового виховання, високої справжньої інтелектуальності».

Отже, лінгводидактична концепція І. І. Срезневського знайшла творчий розвиток у теорії і практиці педагогічної думки наступних поколінь і є актуальною й сьогодні. Велике значення у сучасному навчально-виховному процесі мають методичні праці вченого, які розкривають соціальну і пізнавальну функції рідної мови, порушують питання творчого навчання мови.

У них закладено основи і накреслено шляхи розвитку мовної особистості. Надзвичайно цінними є методичні поради вченого, адресовані вчителям і викладачам, заклики до філологів з приводу постійної праці заради розвитку лексикографії і мовознавчої науки в цілому

**Марія Фенко, Зоряна Мацюк**  
**Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку**  
**мовлення дітей раннього віку**

У системі новітніх лінгвістичних парадигм особливу увагу заслуговує сучасна українська лінгводидактика, адже вона містить широкий спектр досліджень на різних рівнях, починаючи від дошкільної лінгводидактики аж до лінгвоандрології.

Відомо, що термін «українська лінгводидактика» в науковий обіг потрапив лише в роки незалежності України. Як зазначає М. Пентилюк, «українська лінгводидактика» – наука, яка спрямована на дослідження змісту, форм, принципів, способів і засобів навчання української мови і як рідної, і як державної. Доключових концептуальних засад науковиця зараховує наступні: українська мова як рідна й державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування та розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України; навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає та береже рідну мову, із повагою ставиться до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у професійній діяльності й у повсякденному житті; формування та розвиток мовної особистості здійснюється під час оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; сприйманням і створенням мовлення); навчання української мови відбувається в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функційно-стилістичному й інших аспектах; навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій; навчання української мови спирається на українознавство, етнокультурологію, етнопедагогіку й етнопсихологію (Пентилюк, 1997).

Інтенсивний розвиток української лінгводидактики завдячуємо таким науковцям, як А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Т. Котик, Л. Паламар, М. Пентилюк і інші. Українську лінгводидактику збагачують і розвивають учені-лінгвісти А. Загнітко, І. Кочан, Л. Мацько, Л. Струганець, Г. Передрій, Л. Скуратівський і інші.

Пріоритетним завданням лінгводидактики, вважаємо, її спрямованість на формування комунікативно-мовленнєвих і комунікативних умінь особистості. Як зазначає Л. Паламар, такі уміння передбачають: уміти правильно (відповідно до ситуації) обрати стиль спілкування; уміти підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням комунікації; уміти добирати та використовувати найбільш ефективні (відповідно до мети й умов) вербальні та невербальні засоби спілкування. Отже, розвивати мовну здібність дитини, означає розвивати її мовленнєві та комунікативно-мовленнєві навички й уміння (уміння говорити, слухати, писати, читати).

Вагома складова сучасної української лінгводидактики – це дошкільна лінгводидактика – «педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови, що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки».

Мета нашого наукового пошуку – виокремлення й аналіз особливостей становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку крізь призму дошкільної лінгводидактики.

Для розв'язання окресленої проблеми та досягнення мети використано наступні методи: теоретичні: аналіз педагогічних, психологічних і навчально-методичних джерел із теми дослідження; їх систематизація й узагальнення; емпіричні: добір і обробка емпіричних даних (спостереження, бесіди, вивчення навчально-виховної документації тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку має надзвичайно вагоме значення для подальшого життя та соціалізації дитини, адже мова взаємопов'язана з розвитком усіх психічних процесів (мислення, сприймання, пам'ять), а також слугує основою свідомої та цілеспрямованої діяльності дитини. Мовлення малюка формується під впливом оточуючого світу та під безпосереднім впливом дорослих (батьків, рідних тощо).

Важливо пам'ятати, що хоча розвиток мовлення дітей раннього віку і зумовлений навчанням, однак оволодіння мовленням і рідною мовою відбувається у процесі невимушеної

життєво мотивованої діяльності та спілкування. Такий підхід до розуміння початкового опанування рідної мови та живого мовлення дитиною раннього віку сприяє нормальному оволодінню мовленням – навчанню говорити, послугуватись мовленням під час спілкування, а не навчаючись.

Актуальність означеної теми зумовила різноаспектне її трактування в науковій сфері. Так, проблема становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку перебуває в полі уваги: лінгводидактів (А. Богуш, Є. Тихеева, Л. Федоренко та ін.); педагогів (А. Іваненко, Т. Науменко, В. Петров і ін.); фізіологів (М. Кольцова, І. Павлов, І. Сеченов і ін.), психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Д. Ельконін, С. Рубінштейн і ін.); лінгвістів (О. Потебня, М. Пентиліук, А. Загнітко, Л. Мацько, С. Омельчук, Г. Передрій і ін.).

Для нашого дослідження важливо встановити ключові закономірності зародження мовлення в дітей раннього віку та стимули подальшого правомірного його розвитку. Як зазначав Лев Виготський, «...основою дитячого мовлення є вроджена реакція, успадкований рефлекс, який ми називаємо безумовним. Він є базою для наступного розвитку всіх умовних реакцій. Таким безумовним рефлексом, такою успадкованою базою, на якій виникає мовлення дорослої людини, є рефлекс крику, голосова реакція дитини. Відомо, що вона спостерігається вже в новонародженого... Перша функція голосової реакції емоційна. Друга функція, яка виникає вже тоді, коли голосова реакція стає умовним рефлексом, – соціального контакту... Голос дитини стає її мовленням чи знаряддям, які замінюють мовлення у його найелементарніших формах...» (Дошкільна лінгводидактика, 2005).

Із позицій лінгводидактики ми не можемо трактувати перші голосові реакції дитини як мовлення, адже перша фаза в розвитку дитячого мовлення аж ніяк не пов'язана з розвитком дитячого мислення чи з розвитком інтелектуальних процесів дитини. Як відомо, мислення і мовлення – це нерозривні поняття і, як зазначав німецький філософ Й. Діцген, «мислення слугує художником, за допомогою якого можна відобразити світ, а мова є своєрідним пензлем для цього художника, яким він змальовує загальну спорідненість усіх речей» (Петухова, 2015).

Під час раннього періоду розвитку дитини мислення також розвивається незалежно від мовлення, однак у певний момент дві лінії (розвиток мовлення і розвиток мислення) перетинаються і в цей момент мовлення стає інтелектуальним, а думка стає мовленнєвою.

У дошкільній лінгводидактиці, ураховуючи дослідження М. Красногорського (Красногорський, 1958), прийнято виокремлювати наступні етапи розвитку мовлення дитини:

- перший – передмовний період (перший рік життя). На цьому етапі спостерігаємо: по-перше, підготовку дихальної системи малюка до реалізації голосових реакцій, утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків; по-друге, гуління (утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків) і по-третє, белькотання як первинну форму мовленнєвого потоку, що складається з недиференційованих голосових звуків, породжених наслідуванням;

- другий – період утворення мовних звуків і їх диференціювання. Означений етап характеризується:

- 1) синтезом складів зумовлених зовнішніми подразниками;

- 2) синтезом складових двочленних об'єднань і їх автоматизація;

- 3) вимовляння перших 5 – 10-ти слів;

- третій – період, який охоплює третій рік життя дитини і означений, по-перше, розширенням словникового запасу (500 і більше слів); по-друге, вербалізацією мовних ланцюгів від двокомпонентних до багатоконпонентних; по-третє, удосконаленням і автоматизацією вимови окремих слів і шаблонів;

- четвертий – період, який характеризує мовленнєвий розвиток чотирирічної дитини. На цьому етапі спостерігаємо:

- 1) збагачення словникового запасу (1000 і більше слів);

- 2) збільшення тривалості й ускладнення синтаксичних конструкцій (число слів у мовних ланцюгах становить 9 – 10 слів);

- 3) удосконалення, ускладнення та автоматизацію речень, а також вербалізацію складніших мисленнєвих потоків;

- 4) засвоєння та автоматизацію мовних стереотипів;

5) правильна артикуляцію звуків і слів у мовленнєвих потоках;

6) використання підрядних речень;

- п'ятий період у розвитку мовленнєвих умінь і навичок дитини характеризується: подальшим збагаченням і розширенням словника; засвоєнням і виробленням умінь керувати своїм голосом (гучністю, звучністю, силою тощо); використання складніших синтаксичних конструкцій.

На нашу думку, особливе значення має правомірний розвиток мовлення дитини раннього віку, адже це слугує підґрунтям подальшого інтелектуального, духовного, емоційного, мовленнєвого розростання малюка. Відомо, що на етапі свого виникнення та становлення мовлення дитини носить ситуативний характер і лише поступово слово наповнюється понятійним змістом. Саме тоді, коли слово і поняття стають єдиними, діти виходять за межі окремої спілкувальної ситуації та опановують широкий простір пізнавальної діяльності (Піроженко, 1999). Якщо в ситуативних формах спілкування мовлення породжене предметно-практичними діями, то у складних формах позаситуативного спілкування дитина проходить інший шлях мовного пізнання (від слова до предмета). Отже, мовленнєва активність дитини раннього віку – ситуативна, тісно пов'язана з предметно-практичною діяльністю і залежить від емоційної участі дорослого у спілкуванні.

Швидкість оволодіння мовленням у переддошкільний вік має індивідуальний характер, проте можна виокремити певні ознаки, закономірності та етапи мовленнєвого зростання малюка. «Якби потрібні були найпереконливіші для всіх докази, що кожний малюк є наймогутнішим розумним працівником нашої планети, достатньо було б уважніше придивитися до складної системи тих методів, за допомогою яких йому вдається за такий надзвичайно короткий час оволодіти своєю рідною мовою, усіма відтінками її дивовижних форм, усіма тонкощами її суфіксів, префіксів та флексій... Насамперед слід зазначити, що у дворічних та трирічних дітей таке сильне чуття мови, що слова, які вони створюють, зовсім не видаються каліками мовлення, а, навпаки, досить влучні, витончені, природні» (Чуковський, 1965).

Лінгводидактична парадигма становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку передбачає, насамперед, поетапний аналіз, який охоплює два періоди: підготовчий (від 1 місяця до 2-х років) та період розвитку самостійного мовлення (1,5–3 роки).

Підготовчий період, на нашу думку, охоплює наступні стадії розвитку мовлення малюка. Перша стадія – це емоційне спілкування дитини з дорослим. Беззаперечним є твердження, що зв'язок немовляти з дорослими вибудовується на емоційній основі. Починається і розвивається він за допомогою дотиків і розуміння дитиною людської мови. Це та основа, яка стимулює пізнавальну та мовленнєву активність дитини і слугує передумовою розвитку власного мовлення. Для подальшого формування мовленнєвих умінь і навичок дитині потрібно навчитися виокремлювати звукокомплекси (слова) із цілого мовленнєвого потоку; розуміти мовлення дорослого; розширювати семантичне поле активного і пасивного словника; засвоювати артикуляційні особливості звуковимови тощо. Усі ці, на перший погляд, складні завдання вирішуються саме під час спілкування дитини з дорослим.

Друга стадія характеризується виникненням якісно нового типу мовленнєвої взаємодії дорослого з дитиною – спілкування на основі розуміння мовлення. Малюк починає усвідомлювати, що кожний предмет, його властивість, кожна дія чи явище мають назву. На думку Д. Ельконіна, домінантними основами появи розуміння мовлення можна вважати: виокремлення предмета серед інших; зосередження уваги на предметі; наявність у дитини емоційної реакції, пов'язаної з явищем, предметом чи дією. Розуміння мовлення малюком з'являється, насамперед, на запитання «Де?», що стимулює її до зорового пошуку та формується зв'язок між словом дорослого і предметом (Ельконин, 1980). Варто зазначити, що у віці 6–12 місяців слова для дитини ще не набули узагальнювального значення і почуте слово вона пов'язує лише з одним конкретним предметом.

Третя стадія підготовчого періоду означена розвитком самостійного мовлення та появою перших усвідомлених слів (у середньому 10–15 слів).

Ляміна Г. рекомендує використовувати з дітьми першого року життя наступний педагогічний прийом: називання поряд із

правильним словом його спрощену вимову, наприклад, кішка – киця, машина – бі-бі тощо (Лямина, 2000).

Саме на третій стадії спостерігаємо в дітей другого року життя інтенсивний і швидкий розвиток мовлення, тому важливо стимулювати цей процес за чітко окресленими лініями: розвиток розуміння мовлення дорослого; формування функцій узагальнення в мовленні; збагачення пасивного і активного словника; розвиток здібності наслідування й удосконалення артикуляції звуків, звукосполучень і слів; формування граматичної правильності мовлення.

Щоб з'ясувати рівень розуміння мовлення дорослого малюком, достатньо звернути увагу, що дитина виконує дії за вказівкою: загальні («принеси, поклади, подай»); конкретні («візьми зайчика»); системні («намалюй сонечко»); словесні доручення («принеси ляльку і віддай її Катрусі»); розуміння предметів, зображених на картках чи кубиках («знайди картку з лисичкою»).

Щодо розвитку узагальнення у дворічних дітей, то М. Швачкін пропонує класифікацію: наочне узагальнення – дитина групує предмети за найбільш яскравими зовнішніми ознаками, кольорами; слова-імена – на основі дій із предметами, дитина об'єднує зорові та тактильні образи в єдине цілісне уявлення про предмет; істинні узагальнення – на основі загальних ознак (Швачкин, 2004).

Малюки також активно засвоюють і розвивають навички діалогічного мовлення, використовуючи такі його функції як вплив на реципієнта та вираження власних думок і почуттів. Здебільшого, ініціатором перших діалогів є дорослий, який зорієнтований на формування у дитини вмінь відповідати на запитання, вмінь правильно попросити, вмінь вербально взаємодіяти з мовцями тощо. Активна мовленнєва взаємодія сприяє розширенню словника дитини, формуванню перших елементарних граматичних знань (правильної побудови речень і їх інтонування).

У дітей третього року життя відбувається переломний момент у психічному розвитку, у сприйманні навколишнього світу та з'являється допитливість. Як стверджують лінгводидакти, третій рік життя – період найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку дитини, адже її мовлення набуває зв'язного індивідуального

характеру. Ключовою одиницею спілкування уже виступає не слово, а речення, ускладнюється структура мовлення, урізноманітнюються форми комунікації, висловлювання якісно і кількісно більш досконалі. Варто відзначити, що надзвичайно швидкими темпами збільшується словниковий запас дітей.

Розвиток мовлення дітей трьох років відбувається за наступними лініями:

- розуміння мовлення дорослого (дитина усвідомлює та аналізує контекстне мовлення, тексти оповідань, казок, може говорити не лише про те, що її оточує та відбувається в даний момент, а й про відсутні предмети, про минулі та майбутні події, про дитячі почуття);

- розвиток активного мовлення. Оволодіння активним мовленням дітей третього року життя відзначене, насамперед, індивідуальністю, адже мовлення розвивається під безпосереднім впливом дорослого і залежить від їх цілеспрямованої, систематичної і правильної вербальної взаємодії.

Словник дитини цього вікового періоду становить 1000–2000 слів, представлений усіма частинами мови, проте переважають іменники (понад 50%).

Мовленнєвий розвиток дітей спрямований від ситуативного в напрямку до становлення і вдосконалення контекстного мовлення;

- удосконалення орфоепічної правильності мовлення малюків. Удосконалення звуковимови і доведення правильної артикуляції звуків, звукосполучень і слів до авоматизму – надзвичайно важливе завдання, адже для звуковимови дітей цього віку властивою є нечіткість і загальна пом'якшеність вимови. Проте цілеспрямована робота дорослих і педагога, активна мовленнєва практика і щоденна робота над орфоепічною правильністю мовлення дитини сприяє його вдосконаленню;

- засвоєння основ граматичної будови мовлення (з граматичного погляду мовлення дітей трьох років відзначене: засвоєнням і усвідомленням відмінкових закінчень слів; узгодженням прикметника з іменником у роді, числі та відмінку; використанням службових слів, наприклад, деяких прийменників: на, у, в, до, під тощо; оволодіння навичками послугування в мовленні формами однини і множини іменників);

- розвиток діалогічного мовлення. Третій рік життя малюка характеризується загальною активізацією мовлення дитини. Вона виявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими й однолітками; прагне пізнавати світ і все, що її оточує; ставить питання: «Чому?», «Коли?», «Навіщо?».

Структурно підсумувати лінгводидактичні основи розвитку мовлення дітей раннього віку можна за допомогою схеми. Ранній вік – сензитивний період для засвоєння дитиною мовлення і підґрунтя її подальшого розвитку. Саме оволодіння мовленням є найважливішим досягненням раннього дитинства і зорієнтоване на опанування рідною мовою, вироблення вмінь послуговуватися нею не лише як засобом спілкування, а й як засобом пізнання навколишнього світу і себе, як засобом засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції та взаємодії людей. Перспективними вважаємо подальші дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в глобалізаційних умовах сучасного світу.

**Борис Баєв**  
**Технічні засоби у навчанні, вихованні**  
**й розвитку дошкільників**

Технічні засоби навчання вже зараз широко впроваджуються у школах, і правильне їх використання, тобто використання з додержанням певних дидактичних, психологічних, методичних, технічних та інших вимог, істотно полегшує виконання завдань навчання і розвитку підростаючого покоління.

У зв'язку з цим слушним є питання про роль технічних засобів і в житті дошкільників, їхньому психічному розвитку, в підготовці до шкільного навчання. Важливість цього питання зумовлюється й тим, що технічні засоби владно входять у побут кожної сім'ї і кожного дитячого закладу. Радіоприймач, телевізор, діaproектор, магнітофон тепер не новина для дітей. І вони не просто урізноманітнюють дозвілля, а навіть втручаються у розвиток дітей: так чи інакше впливають на світосприймання і світорозуміння, чогось навчають, від іншого застерігають. І на це не можна не зважати.

Конкретно мова може йти про те, чи правильно діти користуються технічними засобами, хто і як саме регламентує це використання, як воно позначається на розвитку дошкільника, а також де та межа, за якою застосування технічних засобів вже не допомагає, а шкодить цьому розвитку. На ці питання відповісти не так легко. Технічні засоби входять у життя дошкільника переважно стихійно, і є серйозна небезпека загубитися йому серед них.

Ми зупинимось лише на деяких психологічних вимогах до використання технічних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Маємо на увазі технічні засоби навчання, тобто сукупність пристроїв, які сприймають, переробляють і видають (передають) інформацію, і матеріалів, які цю інформацію зберігають.

Призначення технічних засобів навчання — повідомлення певної інформації, розрахованої на її зорове чи слухове сприймання.

Треба коротенько й зрозуміло розповісти дітям про призначення технічного обладнання, бо воно своєю новизною,

незвичайністю подразників привертає їхню увагу. Тому потрібна певна адаптація, звикання до цього обладнання, щоб дитячу увагу привертала не сама техніка, а інформація, яка повідомляється за її допомогою.

Застосовуючи технічні засоби, потрібно зводити до мінімуму сторонні подразники. Зорова і слухова інформація має подаватися так, щоб при її сприйманні було якомога менше помилок і щоб діти не стомлювалися.

Технічні засоби відзначаються тим, в який спосіб і наскільки якісно вони передають інформацію. Зміст самої інформації від технічного обладнання не залежить. Він зумовлений навчально-виховними завданнями і віком тих, кому ця інформація адресується.

Повідомлювана дітям дошкільного віку інформація не завжди високоякісна, спостерігається також захоплення технікою на шкоду навчально-виховним цілям (З приводу цього один американський психолог зробив застереження: «Не дозволяйте пристрою диктувати програму!»).

Використання технічних засобів навчання — не мода і не розвага. Технічні засоби не повинні підмінювати вихователя, їхнє призначення — тільки полегшити його працю, а тому вони мають органічно поєднуватися з іншими навчальними й виховними засобами. Тут неприпустимі ні стихійність і безконтрольність, ні штучність. А саме цього, на жаль, не бракує у навчанні й вихованні дошкільників.

Скажімо, в групі проводиться заняття із звукового аналізу слова. За допомогою проектора на екрані показують окремі слова, звуковий склад яких аналізується. Для чого це робиться, що дає дітям такий показ — важко сказати.

Ще один приклад. На занятті в підготовчій до школи групі діти слухають протягом 30-40 хвилин записану на платівку казку, щоб потім відповісти, як читець передавав радість, подив, відчай тощо (це вважається ознайомленням з художніми засобами твору). Казка цікава, прочитана дуже виразно. Проте діти стомилися, сидючи так довго за столами з додержанням усіх дисциплінарних вимог.

Краще було б підготувати до заняття записані на магнітофонну стрічку окремі уривки з казки для ілюстрації деяких художніх засобів, а дітей попередньо ознайомити з її змістом.

Найбільше безконтрольності, стихійності у використанні технічних засобів у сім'ї. Адже не секрет, що діти-дошкільники часто дивляться телевізійні передачі, просиджуючи цілі вечори біля телеекрана.

Дивляться все підряд, слухають записи музики серйозної й легкої, низькопробної; в деяких сім'ях безперервно крутять діа- і кінопроектори, закладають в них перші-ліпші програми, що потрапили під руку.

Здавалося б, що тут страшного?

Справа в тому, що сприймання й обробка інформації — це процеси, в яких виявляються всі сторони особистості дитини: її ставлення до інформації, розуміння, переважаючі інтереси та багато інших факторів, аж до настрою і самопочуття. Для сприймання інформації потрібна насамперед увага з певним рівнем її стійкості, зосередженості, обсягу. Якщо дитина неуважна, сприймання у неї малопродуктивне. Якщо дитина годинами висиджує біля телевізора, її увага неодмінно знизиться, і в кращому разі це призведе до охоронного гальмування кори головного мозку. Якщо взагалі увага буває мимовільною, довільною і вторинною мимовільною, то у дошкільників переважає мимовільна. Вона привертається і підтримується безпосередньо дією подразників, їх силою, яскравістю, незвичністю. А це означає, що увага дитини може скеровуватись на несуттєве, другорядне, таке, що не відображає суті інформації, що передається, і тому в сприймання інформації дитиною бажане втручання дорослих. Іншими словами, увагу дошкільників треба спрямовувати. Це потрібно й тому, що серед причин дитячої неуважності одне з перших місць посідає нічим не обмежена зміна все нових і нових вражень. Дитина звикає до такої зміни, потребує її, а внаслідок цього її увазі бракує стійкості й зосередженості. Звичайно, дітям потрібні яскраві враження, однак і дошкільників слід учити бачити за деревами ліс, за привабливою формою — певний зміст, який чогось навчав би їх.

Використовуючи технічні засоби навчання, треба враховувати й ту обставину, що існують обмеження щодо обсягу

уваги. Як відомо, доросла людина може одночасно сприймати 4-6 розрізнених об'єктів, не пов'язаних між собою смисловими відношеннями.

У дітей-дошкільників обсяг уваги менший. Тому при сприйманні більшої кількості об'єктів якась їх частина неодмінно залишається поза увагою і їх демонстрування не дає належного ефекту.

Застосування технічних засобів потребує врахування особливостей сприймання, пам'яті та інших пізнавальних процесів дітей дошкільного віку.

З життєвого досвіду відомо, що можна дивитись і нічого не бачити, слухати і нічого не чути або, точніше, бачити й чути не те, що потрібно. Це залежить насамперед від інформації, що повідомляється. Якщо вона недоступна розумінню дошкільників, діти побачать і почують не те, що насправді несе в собі ця інформація. Якщо інформація скомпонована так, що на перший план в ній виступає несуттєве, супроводжувальне, побічне, діти також сприймають не те, що потрібно. Для прикладу можна продемонструвати навчальний кінофільм про шлюзи і шлюзування. В ньому є гладінь рукотворного моря, білосніжний красень-теплохід, шлюзи; тільки процес шлюзування так замасковано цими його зовнішніми атрибутами, що він не сприймається як головне у кінофільмі не те що дошкільниками, а й школярами.

Якість сприймання залежить і від його організації. Це особливо стосується дошкільників, які ще тільки вчаться спостерігати, бачити предмети, що їх оточують, з багатством і різноманітністю їх ознак і властивостей. У сприйманні розрізняють його повноту, точність і швидкість. Та рівень сформованості цих якостей у дітей неоднаковий. Крім того, в дошкільному віці складаються різні типи сприймання: синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний. Все це потребує врахування індивідуальних особливостей сприймання в процесі повідомлення дітям інформації за допомогою технічних засобів.

Надзвичайно важливу роль в організації дитячого сприймання відіграє слово вихователя. Встановлено, наприклад, що саме тільки демонстрування навчальних фільмів не активізує

достатньою мірою пізнавальну діяльність дітей, не забезпечує глибокого і повного засвоєння матеріалу. Діти сприймають об'єкти фільмів нерозчленовано, не відрізняють головне від другорядного, звертають увагу переважно на яскраве, на те, що подається крупним планом. Тут якраз і потрібне пояснювальне слово вихователя.

У шкільній практиці виправдали себе різні форми поєднання екранної наочності із словом учителя. Це — настанова на сприймання перед демонструванням; попереднє пояснення змісту екранного посібника; чергування пояснення з демонструванням окремих частин, фрагментів, кадрів; демонстрування й одночасне коментування кадрів. Такі форми можуть загалом використовуватись і в роботі з дошкільниками, зрозуміло, з урахуванням змісту екранної наочності, її новизни і складності для дітей.

Технічні засоби виконують навчально-виховні функції стосовно дітей дошкільного віку специфічно, оскільки навчання і виховання здійснюється в інших організаційних формах і з додержанням інших вимог, ніж у школі. Використання цих засобів у процесі шкільного навчання стало системою, відповідно регламентується, розробляються методики їх застосування. В житті дошкільників вони входять здебільшого нерегламентовано. А це створює додаткові труднощі у їх використанні. Для подолання чи попередження цих труднощів слід мати на увазі деякі загальні положення.

У процесі навчання і виховання технічні засоби не мають самостійного значення; вони не є також провідними чи головними порівняно з іншими засобами (слово, особистий приклад вихователя, практична діяльність тощо) і повинні, як уже зазначалось, органічно поєднуватися з ними. Надмірне захоплення технічними засобами так само шкідливе, як і їх ігнорування.

Використання технічних засобів навчання у роботі з дошкільниками припустиме тільки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, специфіки цього розвитку. На прикладі уваги та сприймання ми хотіли показати важливість засобів до своєрідності психіки дитини-дошкільника. Значна мимовільність пізнавальних процесів у дошкільників потребує пред'явлення їм такої інформації, яка б

збуджувала і підтримувала мимовільні процеси, коли дитина не ставить собі за мету щось сприйняти, запам'ятати, засвоїти і не застосовує для цього спеціальних засобів. Проте помилково було б орієнтуватися тільки на цю мимовільність, перебільшувати її, оскільки завдання навчання і виховання полягає у формуванні свідомої цілеспрямованої діяльності дітей.

Використання технічних засобів з цього погляду має забезпечувати не лише суто дидактичні функції, а й виховання у дітей спостережливості, довільної уваги, довільної пам'яті, здатності до узагальнень і умовиводів. Це особливо стосується старших дошкільників, які повинні бути підготовлені до навчання в школі, успішного засвоєння його нового змісту. Слід зважати й на те, що в межах самого дошкільного віку має місце значна вікова диференціація, що за період від трьох до семи років у психічному розвитку дитини відбуваються величезні зміни. Недоступне трирічним дітям стає легким для семирічних, у семирічних уже сформовані вміння, навички і звички, які відсутні у малят. Ця обставина також зобов'язує до вдумливого вибору інформації, що передається за допомогою технічних засобів.

Використання технічних засобів повинно мати як навчальний, так і виховний та розвивальний ефект.

Цю вимогу можна проілюструвати на прикладі використання у роботі з дошкільниками телебачення (Організація для дошкільників телевізійних передач навчального характеру є спеціальним питанням, і ми його тут не торкаємось).

Телебачення стало найбільш поширеним засобом передачі зорослухової інформації, зокрема інформації безпосередньо з місця подій у різних куточках нашої планети. Така інформація вже сама по собі має велике не лише навчальне, а й виховне значення. Останнє може підсилюватись дикторським супроводом, в якому коментується зображуване на екрані. Проте для розуміння й оцінки дошкільниками того, що передається за допомогою телевізора, дикторського супроводу буває не досить. У такому разі його мають доповнювати вихователі, які завжди знайдуть те повчальне, на що слід звернути увагу дітей. Патріотизм, любов до рідного краю, його людей, гордість за їхні трудові успіхи, моральні й етичні норми, навички культурної поведінки, — все це можна виховувати на конкретних прикладах з телепередач.

Використання технічних засобів (і в цьому їхні незаперечні достоїнства) дозволяє уніфікувати повідомлювану дітям інформацію і цим самим певною мірою стандартизувати навчально-виховні впливи на них, набуття ними знань, їхній розумовий розвиток. А це має неабияке значення, оскільки дошкільники ще значно різняться між собою за своїм розвитком (наприклад, міські й сільські), та й люди, що їх виховують, за своєю педагогічною кваліфікацією, знаннями й умінням виховувати теж неоднакові.

З цієї точки зору технічні засоби можуть відіграти позитивну роль у підготовці дітей до шкільного навчання. Серед вимог до використання технічних засобів у роботі з дошкільниками слід назвати й додержання повної безпеки. Багато з них працюють на електричному струмі, є діючими агрегатами, дуже нагріваються, матеріали до них, безпосередні носії інформації — пожежонебезпечні. Тому протипожежні, проти опікові, протиударні та інші заходи безпеки — неодмінна умова використання технічних засобів. Без додержання їх користування цими засобами неприпустиме.