

**Н. П. Мишкевич**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема развития образности речи находится в центре внимания многих исследователей детской речи. В их трудах отмечается, что свои мысли ребенок передает с помощью слова, а свое внутреннее состояние, чувства, отношения выражает с помощью языка, который имеет особенную интонацию, звучание, образность. Чтобы выразить с помощью речи конкретные чувства, которые возникли у младшего школьника в процессе познания действительности, ему необходимо владеть первоначальными знаниями о выразительных особенностях и возможностях языковых единиц и их функциональном употреблении. Анализ детской речи позволил ученым обнаружить, что младшие школьники не только ориентируются в богатых и разнообразных средствах языка, но и умело употребляют их в реальных жизненных ситуациях с учётом задач и обстоятельств речевых отношений, которые лежат в основе возникновения и развития речевой деятельности.

Сторонники различных концепций образности речи сходятся во мнении, что выразительность и изобразительность необходимо

рассматривать как средства создания единого художественного образа. Это объясняется тем, что функции выражения и отражения часто совпадают, а их носителями оказываются одни и те же средства языка. Структура образной речи, «воздействуя на сознание (или выражая его), формирует конкретно-чувственные представления о действительности» [1, 28]. Используя подход Б.Н. Головина, можно было бы охарактеризовать выразительность как качество, возникшее в результате реализации заложенных в языке выразительных возможностей и обеспечивающее поддержание внимания к речи. Д.Н. Шмелев отмечает, что образность речи иногда понимают как синоним выражения «языковое богатство», которое постигается не столько путем лингвистического анализа текста, сколько через его эмоциональное восприятие. В других случаях образность определяется наличием образных выражений, тропов и других средств художественной выразительности. Выразительность соотносится с образностью и изобразительностью. Иногда названные понятия рассматриваются как синонимы. Как считает Б.Н. Головин, выразительная речь построена так, что «самим подбором и размещением средств языка, знаковой структурой воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя и читателя» [1, 27]. По мнению А. И. Ефимова, образность речи – это одно из средств порождения сопереживания. Конкретная чувственность, присущая всякому образу, является источником эмоциональности [2].

При рассмотрении понятия образности необходимо остановиться на тесно связанных с ним категориях: эмоциональности, оценочности и экспрессивности. «Эмоциональность языковых средств означает способность выражать чувственные реакции на стимулы из внешней среды» [3, 104]. С понятием эмоциональности тесно связано понятие оценочности. Тесная связь эмоции и оценки объясняется тем, «что одной из функций эмоций является оценка, а сама эмоция есть особая форма оценки ... Человек оценивает что-либо через призму тех нравственных, эстетических, интеллектуальных, профессиональных и других норм, которые он усвоил в социальной среде, в процессе общения» [4, 21]. По мнению О.И. Ревуцкого, «экспрессивным в языке является все, что представляет собой отступление от привычного, не вписывается в стандарты и воспринимается как свежее, яркое, необычное» [3, 104].

Одним из источников образности речи служит лексика, так как ее выразительные возможности связаны с семантикой слова, которая вызывает определенные ассоциации в контексте в виде определённых мыслей и настроений. По мнению Д.Н. Шмелёва, «любое из свойств слова как единицы лексической системы языка может быть использовано художником как средство изобразительности, как форма эстетического

содержания» [5]. Именно лексические средства художественной выразительности в форме тропов помогают более точно определить особенности явления или предмета. Речь становится образной благодаря не только использованию различных тропов, но и отбору частей речи, которые позволяют вызвать наглядное представление об описываемом состоянии и действии. Говоря об изобразительных возможностях частей речи, важно отметить, что эстетическая значимость в художественном тексте может быть связана с любой из морфологических характеристик слова, а также с их категориальным значением как частей речи. Например, при обилии прилагательных текст становится описательно-повествовательным, при насыщении его глаголами создается большая выразительность, динамизм повествования. «Экспрессия разных частей речи связана прежде всего с категориями, имеющими прямое или косвенное отношение к лицу. И это вполне закономерно, так как важной стороной художественного отражения действительности является индивидуализированность изображения» [6, 79]. В зависимости от темы высказывания младшие школьники учатся уместно употреблять отдельные слова и словосочетания, соотносить их с явлениями действительности, создавать образы, что делает речь образной и выразительной.

У детей слово непосредственно связано с яркими образами и представлениями. Термин «образ» многоаспектный, поскольку в разных видах художественной деятельности называемое им понятие имеет свою специфику. Система литературных образов произведения, как утверждают Б.Н. Головин, А.И. Ефимов и другие исследователи, определяется основной идеей произведения, которая передается с помощью языковых средств. Такое понимание роли языка в создании художественного образа представляется нам наиболее приемлемым, так как позволяет раскрыть собственную художественную сущность образного содержания. Главными отличительными особенностями образов являются: сочетание их конкретности и свойств, влияющих на слушателей эмоционально; способность вызывать различные ассоциации или возможность сопоставления предметов и явлений, которые создают общее образное представление. Образы-представления и образы-восприятия рассматриваются как чувственная основа слова, значимая для процессов формирования предметной номинации и абстрактных понятий, овладения мыслительными операциями, понимания в целом. Предметно-образная сфера становится основой развития всех составляющих семантики слова – предметной соотнесенности, значения, смысла (А. Потебня) [7].

Согласно утверждению А.В. Запорожца, дети могут глубоко воспринимать выразительный язык произведений художественной литературы, отличать их художественную образность и действенность, замечать и выделять средства художественной выразительности. Однако

для того, чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу [8]. Создание образа уже на уровне чувственного восприятия осуществляется в ходе активной преобразующей деятельности субъекта, в которую вовлечены различные психические процессы. Развитие образа происходит не само по себе, а вследствие его связи со знаковой системой речи. Именно благодаря появлению слова возникает динамика сенсорно-перцептивных процессов, представления становятся обобщенными и устойчивыми, мышление начинает оперировать понятиями (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский). Известный психолог С. Л. Рубинштейн писал, что образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, так как он «является не замкнутой в себе данностью сознания, а семантическим образованием, обозначающим предмет, ...семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия...» [9, 166].

Вместе с тем, согласно А.А. Люблинской, чем большей осознанностью и разнообразностью определяются те ассоциации, что лежат в основе усвоенных детьми понятий, тем большим богатством характеризуется словарь, который ими используется, тем более связанной становится их речь. Восприятие художественного слова предполагает наличие широкого круга ассоциаций, возникающих на основе опыта, и это слово помогает детям обобщить все свои впечатления. В их памяти откладываются художественные образы, там они перерабатываются и могут быть использованы в творческой деятельности [10, 432].

Для нас очень важно осознать тот факт, что в процессе познания внешнего мира первостепенным оказывается зрительное восприятие предметов. Поэтому при работе с детьми младшего школьного возраста подбираются слова и выражения, которые вызывают яркие зрительные представления. Следует отметить, что образ любого типа основывается на сосуществовании абстрактного и конкретного: «одно лишь чувственно-конкретное восприятие без одновременной соотнесённости с абстракцией лишено образности» [11, 81].

Следовательно, понятие художественного образа тесно связано с понятием образности. Способность слова создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений окружающего мира принято называть образностью [12, 84].

На современном этапе исследования проблемы выразительной и образной речи учащихся младшего школьного возраста проводятся преимущественно в функциональном направлении. Наибольшую значимость для нашего исследования представляют те научные труды, где раскрываются особенности развития образной и выразительной речи.

Предметом изучения Д.Н. Дубининой является проблема развития выразительной речи старших дошкольников в условиях билингвизма. Речь становится выразительной и образной в том случае, когда у детей воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение употреблять в своей речи выразительные средства [13].

В работах В. И. Казаковой определены условия, способствующие первоначальному развитию выразительности речи младших школьников. В связи с этим необходима целенаправленная работа по обогащению знаний о средствах выразительности речи, основанная на осознанном усвоении детьми основных компонентов – интонационного и лексического, без которых значительно ограничиваются возможности детей в усвоении конкретных способов культуры речи [14].

Одним из эффективных способов развития образной речи учащихся начальной школы является работа над метафоричностью. В исследованиях О.Н. Шумкиной она изучается как качество, в котором проявляется умение ребенка употреблять в речи слова в прямом и переносном значениях, его способность воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный аспект речевого высказывания, понимать особенности художественного стиля, чувствовать эмоционально-оценочные коннотации слов [15].

В настоящее время в качестве основополагающего выступает психолингвистический подход к изучению детской речи, при котором развитие речи рассматривается как процесс овладения ребенком средствами и способами речевой деятельности. При этом речевое развитие исследуется в контексте его интеллектуального и психологического развития, умственного, во взаимосвязи с обогащением предметно-практического опыта.

Речь – это деятельность общения, выражения, воздействия и сообщения посредством языка; это язык в действии, функционирующий в контексте индивидуального сознания (С.Л. Рубинштейн). Однако, по мнению А.А. Леонтьева, речь – «это не замкнутый акт деятельности, а совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [16, 25]. Речевая деятельность является разновидностью интеллектуального акта, так как предполагает постановку целей планирования и достижение результата.

Однако речь выражает не только мысли, но и чувства людей, те состояния сознания, которые можно определить как эстетические переживания. Вследствие этого, как заметил психолог Г.Г. Шпет, «дети впитывают культуру только в процессе переживания, то есть не любое общение, не любая передача фактов, но только та, которая может вызвать эмоциональный отклик детей, способствует их развитию и усвоению новых знаний» [17, 255].

Согласно Л.С. Выготскому, «общие свойства интеллектуального и познавательного процессов выражаются в образном слове, которое возникает под влиянием определенного внутреннего состояния и соответствующих ему чувств в момент переживания ребёнком этих свойств» [18, 31]. Закон развития значений слов, употребляемых в общении, заключается в их обогащении смыслом. Сам же смысл в данном случае понимается как совокупность всевозможных ассоциаций. Значение в свою очередь есть та часть смысла, которую приобретает слово в контексте речевого высказывания. В результате такой операции значение слова расширяется разнообразными когнитивными эмоциями и другими ассоциациями.

Вместе с тем психологи отмечают, что развитие образности речи в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. Различные возрастные периоды развития ребенка характеризуются неодинаковой степенью проявления образности речи. У дошкольника она является ситуативной, а ситуативная речь всегда выразительна и эмоциональна. Однако с момента прихода ребенка в школу названные речевые качества «пропадают». Учащиеся приобретают, по выражению Н.И. Жинкина, «ученическую» интонацию. При сравнении темпов формирования речи дошкольника и младшего школьника возникает парадокс: в школьном возрасте речь как бы замедляет свое развитие, хотя и не достигает совершенства. По всей вероятности, существующая система обучения не мобилизует речевых потенций актуализации практического дошкольного речевого опыта [19]. Существует проблема несоответствия между способностью учеников воспринимать образный строй художественной речи и умением образно передавать собственные взгляды, впечатления, переживания. К начальной школе у них развиваются осмысленное восприятие, умение выделять и находить средства художественной выразительности, но, однако, умение выражать эмоциональное отношение формируется позже. Исследователи отмечают, что образность речи младших школьников носит переменчивый характер – эмоциональная и экспрессивная в дошкольном возрасте, она становится маловыразительной в младшем школьном возрасте. Поэтому для развития у детей этой возрастной категории данного качества необходима систематическая и целенаправленная работа, в основе которой должно лежать «понимание и употребление в речи изобразительно-выразительных средств, которые раскрывают внутренний смысл высказывания» [20, 481]. Образность речи, которую приобретает школьник, базируется на более глубоком и точном понимании смысла, а также на овладении средствами и приемами выразительности не только логически правильной, но и эмоционально воздействующей речи. На наш взгляд, осознание учащимися различных образных средств будет способствовать пониманию

художественных произведений, которые важно не только понять, но и почувствовать.

В формировании образности речи младших школьников значительную роль психологи отводят самостоятельному употреблению речевых средств и осознанию их отличительной и насыщенной семантики. В исследованиях Л.И. Айдаровой подчеркиваются особенности понимания детьми семантики слова, подчеркиваются особенности осмысления ими некоторых семантических отношений. Свободное обращение к переносным значениям, активное использование многозначных слов обуславливает достаточно высокое речевое развитие субъекта. Вместе с тем, чтобы выразить свое эмоциональное отношение к высказываемому, необходимо вырабатывать умение «раскрыть скрытую семантику эмоционально-выразительного подтекста и самому адекватно пользоваться более или менее тонкими нюансами его», и это является в действительности «существенной стороной полноценного речевого развития» [21, 130].

При изучении процесса формирования образности речи у младших школьников следует учитывать индивидуальный характер речи. По мнению М.М. Бахтина, «нейтральные словарные значения слов языка обеспечивают его общность и взаимопонимание всех говорящих на данном языке, но использование слов в живом речевом общении всегда носит индивидуально-контекстуальный характер» [22, 283]. Проникаясь экспрессией говорящего, слово выступает как выражение некоторой оценивающей позиции индивида; речевой опыт человека формируется в постоянном взаимодействии с высказываниями других людей.

Таким образом, подходы к определению сущности понятия «образность» позволили нам разносторонне оценить значение данной категории и выделить существенные её признаки: богатство (разнообразие используемых образных средств), метафоричность, адекватность выбора выразительных средств, индивидуальность речи. Место образности в системе речевой культуры младших школьников подтверждается её отличительными особенностями, которые определяют подбор слов, предложений, интонаций в конкретной ситуации, и при этом воздействуют не только на логическую, но и на эмоциональную сферу сознания. В исследованиях как педагогов, так и психологов отмечается, что младшие школьники располагают большими возможностями в овладении образностью речи, раскрытии механизмов такого сложного процесса. Учёные также отмечают, что учащиеся начальных классов осознанно воспринимают художественные тексты разных стилей, которые обладают большими возможностями для понимания младшими школьниками целостности и связности текста, уместного использования тех или иных

изобразительно-выразительных средств, а также в формировании наглядно-образного мышления, которое благоприятно влияет на образность речи младших школьников.

Работа над образностью речи учеников представляется эффективной, если она опирается на эмоционально-образный характер восприятия окружающего мира, учитывает возрастные особенности, если в процессе обучения реализуются условия, способствующие активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся (то есть при использовании деятельностного подхода).

### Литература

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие / Б.Н. Головин. – Минск: Высш. шк., 1989. – 319 с.
2. Ефимов, А.И. Стилистика художественной речи / А.И. Ефимов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1961. – 519 с.
3. Ревуцкий, О.И. Анализ художественного текста на дискурсивной основе: монография / О.И. Ревуцкий. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – 208 с.
4. Маслова, В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста: учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск: Высш. шк., 1997. – 156 с.
5. Шмелев, Д.Н. Слово и образ / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1964. – 120 с.
6. Ревуцкий, О.И. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие / О.И. Ревуцкий. – Минск: НМЦентр, 1998. – 192 с.
7. Потеня, А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потеня. – М.: Искусство, 1976. – 195 с.
8. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию / подгот. к печати О.А. Фролова [и др.]. – М.: Учпедгиз, 1949. – С. 234–247.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1973. – 433с.
10. Люблинская, А.Н. Очерки психического развития ребёнка / А.Н. Люблинская. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 546 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.
12. Михайлов, М.М. Образность как одно из качеств хорошей речи / М.М. Михайлов // Русский язык в школе, 1991. – № 1. – С. 83–86.
13. Дубініна, Д.М. Беларускі фальклор як сродак развіцця выразнага маўлення старэйшых дашкольнікаў ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму: аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук: 13.00.07 / Д.М. Дубініна; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 1997. – 20 с.
14. Казакова, В.И. Развитие выразительности речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.И. Казакова; Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.



---

15. Шумкина, О.Н. Работа над метафоричностью речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / О.Н. Шумкина; Моск. пед. ун-т. – М., 2000. – 18 с.

16. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

17. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Владос, 1998. – 271 с.

18. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1981. – 320 с.

19. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин / В защиту живого слова: сб. ст. / сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С. 5–25.

20. Развитие речи и речевое общение / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Рос. акад. образования, 1995. – 152 с.

21. Айдарова, А.И. Психологические проблемы обучения младших школьников языку / А.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

22. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.