

ВВЕДЕНИЕ

Проблема связной речи занимает центральное место в исследованиях речевого онтогенеза. Это обусловлено ее социальной значимостью и ролью как высшей формы речемыслительной деятельности в развитии личности ребенка.

Сущность связной речи и механизмы ее развития раскрыты в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

В отечественной методике речевого развития определены основные направления, содержание и методы обучения монологической речи в детском саду (А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, А.А. Зрожевская, Э.П. Короткова, Л.А. Пенъевская, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, Л.Г. Шадрина и др.). Большинство исследований посвящено овладению детьми описательной и повествовательной речи.

Дискуссионными остаются вопросы обучения детей связным высказываниям типа рассуждений. Достаточно широко распространено мнение о недоступности их дошкольникам (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.). В большинстве образовательных программ дошкольных учреждений не предусматривается формирование у детей умений рассуждать. Вместе с тем, интеллектуальное развитие детей немислимо без речевого оформления суждений и умозаключений, которое выражается в доказательстве, в форме текста-рассуждения. Кроме того, и ряд исследований свидетельствует о возможности и целесообразности обучения старших дошкольников объяснительной и доказательной речи (Н.И. Кузина, Н.Н. Поддьяков, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина). Методика обучения связному высказыванию типа рассуждения в 1–3 классах школы разработана Р.И. Никольской.

В современной науке рассуждение рассматривается как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, как необходимое условие осознанного усвоения знаний. Оно предполагает выделение существенных признаков предметов и явлений, понимание различного рода зависимостей (причинно-следственных, пространственно-временных, функциональных, целевых), поиск доказательств.

Овладение рассуждениями происходит в единстве с речевым развитием детей и создает предпосылки для успешного обучения в школе.

По утверждению психологов, дети довольно рано замечают некоторые причины явлений и предметов, а уже в пять-шесть лет мышление способно протекать в форме сравнительно развитого суждения. При правильном обучении, по мнению П.П. Блонского, ребенок-дошкольник овладевает рассуждениями, начинает пользоваться ими сам, по своей инициативе, создает свои доказательства и становится более требовательным к доказательствам других.

В практике дошкольного образования речевому оформлению рассуждений уделяется недостаточное внимание, и, по существу, отсутствует система обучения высказываниям такого типа.

Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью овладения старшими дошкольниками связными высказываниями типа рассуждений

и их недостаточным использованием в процессе речевого развития в дошкольных учреждениях; между потребностью массовой практики в методике обучения высказываниям-рассуждениям старших дошкольников и недостаточной теоретической разработанностью вопроса.

Данная монография является обобщением результатов проведенного исследования. В ней рассмотрены не только теоретические аспекты проблемы развития речи-рассуждения у детей, а также проанализированы особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальной работе основное внимание было обращено на проектирование педагогических условий развития речи-рассуждения детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования были выделены следующие условия:

- Накопление знаний об окружающем мире; формирование умений выделять характерные признаки предметов и явлений и устанавливать логические связи между ними;
- Обогащение словаря детей вводно-модальными (во-первых, во-вторых, в-третьих) и кванторными (любой, каждый, некоторый, какой-либо) словами как вспомогательными средствами овладения процессом доказательства, последовательностью его звеньев и контроля за ходом рассуждения;
- Активизация в речи детей синтаксических конструкций, позволяющих отразить причинные и целевые отношения;
- Формирование элементарных представлений о структуре рассуждения, и умений, обеспечивающих оформленность текста и его связность.

Эффективность данных условий была экспериментально доказана. Также в монографии представлена программа развития речи рассуждения у детей старшего дошкольного возраста, конспекты занятий, игры и упражнения по развитию у них умений рассуждать.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Характеристика рассуждения как типа текста

Текст стал предметом активного внимания и изучения сравнительно недавно – последние два–три десятилетия. В течение довольно длительного периода языкознание было сосредоточено на изучении одной из двух взаимосвязанных сторон языка – языковой системы, но, начиная со второй половины 60-х годов центр внимания лингвистов переносится на вторую сторону этого единства – речевую деятельность и ее продукт – связный текст.

Как объект лингвистики, текст, представляет собой группу предложений, объединенных общим смыслом и структурой. Внимание исследователей направлено на выяснение явления целостности и общих закономерностей строения текста. Связность текста воспринимается как его сущностное свойство, нашедшее отражение и в этимологии термина: *textum* – лат. – ткань, сплетение, соединение. Проблема текста возникает там, где есть, как минимум, два предложения. При этом текст понимается и как конкретное речевое произведение, и как структура, модель построения, общая для группы конкретных текстов.

Указанная особенность современного толкования понятия весьма существенна для методики, так как дает возможность показать детям при анализе конкретного текста закономерности его построения, и вести обучение связной речи на основе обобщенного понятия текста, что позволяет формировать речевые умения сознательным путем.

Все разнообразие содержания наших высказываний может быть сведено к трем видам:

- 1) мир в статике, воспринимаемый предметно, одномоментно;
- 2) мир в динамике, воспринимаемый в движении, во времени;
- 3) мир в причинно-следственных связях.

В первом случае высказывание реализуется в форме описания, во втором – в форме повествования, в третьем – в форме рассуждения.

Рассуждение является одним из узловых понятий нашего исследования. Рассуждение – мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения или получения нового вывода из нескольких посылок. При становлении процесса рассуждения именно речь является важнейшим средством овладения этим процессом, сохранения его последовательности и контроля за ходом рассуждения. Рассуждение осуществляется в форме суждений и умозаключений: дедуктивных, индуктивных, и гипотетических, по аналогии.

Выделение различных связей является принципиальным при построении доказательной речи. По своим смысловым и структурным особенностям, рассуждение – самое сложное синтаксическое строение по сравнению с описанием и повествованием (В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Г.В. Олшанский, и др.).

Базой для рассуждения являются накопленные знания, содержание и уровень которых влияют на глубину рассуждения, т.е. познавательная деятельность должна достичь определенного уровня.

Лингвистическая характеристика связной речи содержится в работах И.Р. Гальперина, Н.Д. Зарубиной, А.А. Леонтьева, О.А. Нечаевой, Г.Я. Солганика и др.

Понятие «связная речь» рассматривается как сложное и многоплановое явление, употребляемое в разных значениях: как процесс и как продукт речевой деятельности, и определяется как «отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные самостоятельные части» (6, с. 537; 5, с. 117–119). Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». «Высказывание (акт коммуникации) – единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения» (6, с. 14).

В каждом высказывании, как продукте речевой деятельности, выделяются предметно-содержательный план и его речевое оформление. Анализируя разнообразные аспекты изучения текста, его особенностей, исследователи выделяют в качестве основных характеристик связность и целостность (А.А. Леонтьев, Н.Д. Зарубина и др.). Эти признаки характеризуют как текст, так и различные по объему выделяемые в нем части, получившие в лингвистической науке различную терминологию: «связное высказывание» (В.В. Виноградов), «сложное синтаксическое целое» (Л.Н. Лосев, Н.С. Поспелов), «сверхфразовое единство» (Н.Д. Зарубина, И.Р. Гальперин), «прозаическая строфа» (Г.Я. Солганик). Нет единой терминологии и в обозначении разновидностей текста, в лингвистической литературе используются такие определения как «функционально-смысловые типы речи» (О.А. Нечаева), «функционально-речевые типы» (Т.А. Перминова), «формы речи» (М.С. Веденькова), «способы изложения» (М.Н. Кожина), «композиционно-речевые формы» (М.П. Брандес, Г.Н. Россихина).

И.Р. Гальперин, Л.М. Лосева считают, что в потоке речи предложения объединяются тематически, структурно, интонационно и образуют особую синтаксическую единицу – сложное синтаксическое целое (ССЦ).

Л.М. Лосева выделяет характерные признаки ССЦ: «это – часть текста, представляющая собой наиболее крупную синтаксическую единицу; это группа самостоятельно оформленных предложений, объединенных тематически (микротемой), а также лексически, грамматически и интонационно; ССЦ характеризует какую-либо сторону описываемого явления; связь между предложениями в ССЦ может быть контактной и дистантной» (77, с. 63–64).

Отечественные лингвисты отмечают, что связность определяется на двух или нескольких последовательных предложениях (от 3–5 до 7 предложений). Признаки связности могут относиться к различным классам. Это могут быть синтаксические признаки (синтаксический параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, фонетические признаки, соотношенность предложений по внешним количественным ха-

рактикам (А.А. Леонтьев, Н.Д. Зарубина и др.). Выбор того или иного признака относительно свободен. Однако, по мнению А.А. Леонтьева, следует учитывать обусловленность признаков структурой и содержанием исходного предложения (71, с. 273–275). Н.Д. Зарубина полагает, что текст может быть связным за счет наличия «сверхфразовых единств». «Сверхфразовые единства» обладают рядом структурных особенностей. К этим особенностям относятся показатели синсемантичности, входящих в «сверхфразовое единство» предложений, определенный объем предложений, отнесенность предложений к одному типу речи (описанию, повествованию или рассуждению). И, наконец, длина последнего предложения «сверхфразового единства», превышающая среднюю длину синсемантичного предложения в этом же единстве. «Сверхфразовое единство» – образец внутренней связности речи. Линейно-синтаксическая связь предложений – пример внешней связности речи, связности, создающейся за счет употребления соединительных средств «между предложениями различной модальности» (50, с. 17–19).

Однако Г.Я. Солганик утверждает, что обозначенные термины деления текста («сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство» и др.) не раскрывают сущности понятия, они подчеркивают только синтаксическую сторону, оставляя смысловую. Между тем, объединение нескольких предложений – это всегда тесное семантико-синтаксическое единство. Поэтому Г.Я. Солганик вводит новый термин, термин поэтики – «прозаическая строфа». «Прозаическая строфа», по его мнению, удачно сочетает в себе признаки смыслового и синтаксического единства – «это группа тесно взаимосвязанных по смыслу и синтаксически предложений, выражающих более полное по сравнению с отдельным предложением развитие мысли» (132, с. 111–114, 133, с. 201–201). Автор указывает, что с интонационной стороны прозаическая строфа характеризуется ритмико-интонационным единством и сверхмерно удлиненными паузами на границах прозаических строф. Со смысловой стороны строфа характеризуется единством мысли, высказывания, темы. Смысловая цельность, спаянность частей, компонентов целого особенно остро ощущается в художественной литературе. Строфа характеризуется не только единством мысли, но и законченностью ее, причем этим качеством строфа обладает в гораздо большей степени, чем предложение. «Полную, подлинную жизнь предложение приобретает в контексте, т.е. в строфе. Строфа характеризуется более полным по сравнению с предложением развитием мысли. Тесному смысловому единству строфы соответствует единство синтаксическое. Важнейшей особенностью строфы как синтаксической единицы является наличие специфических связей между составляющими ее предложениями. Строфа имеет определенную синтаксическую характеристику: составляющие ее предложения соединяются с помощью специальных средств, характерных именно для данного вида строф» (132, с. 151).

Таким образом, лингвисты указывают, что связность не имеет степени: либо она есть, либо ее нет. Она может быть одномерной и многомерной, т.е. определяться на двух соседних предложениях, или на нескольких, не обязательно примыкающих друг к другу.

В противоположность связности, цельность – характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте. А.А. Леонтьев указывает, что цельность имеет психолингвистическую природу, суть которой в иерархической организации речевых высказываний. Смысловая организация текста описывается моделью иерархии смысловых предикатов (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, В.Д. Тункель и др.). Модель смысловой предикации позволяет выявить центральные (основная мысль, предикация первого порядка) и маргинальные (периферийные) смысловые компоненты текста. Авторы выделяют понятие «цельного текста» как текста, который при переходе от одной последовательной ступени компрессии текста к другой, более глубокой, сохраняет смысловое тождество по центральным смысловым компонентам, лишаясь маргинальных компонентов.

В лингвистических исследованиях особое внимание уделяется анализу смысловых и синтаксических связей в тексте. Установлено, что подобные связи не являются произвольными, они подчинены определенной мысли, поскольку любая форма мысли – это, прежде всего способ, тип связи ее элементов или самостоятельных мыслей.

К синтаксическим средствам связи относят разнообразные языковые средства: союзы, союзные слова, пунктуацию, семантику глагола, определенную лексику, вводные конструкции и т.д.

Согласно исследованиям Г.Я. Солганика, самыми распространенными способами соединения предложений в частях текста являются цепная и параллельная связь. Цепная связь – это когда «связь суждений в речи осуществляется посредством повторения, развертывания предиката или субъекта предшествующего суждения в последующем суждении. При этом предикат предыдущего суждения выступает в последующем в качестве субъекта, а субъект – в качестве предиката». Цепная связь «выражается в существовании постоянных, устойчивых, повторяющихся синтаксических соотношений между членами соединяемых предложений: подлежащие – дополнение, дополнение – подлежащие, подлежащие – подлежащие, дополнение – дополнение и др.» (133, с. 77–79).

По способу выражения, воплощения структурных отношений между предложениями выделяют три разновидности цепной связи: посредством лексического повтора, цепную синонимическую и цепную местоименную. Лексический повтор осуществляется благодаря тому, что дополнение предыдущего предложения становится подлежащим последующего. Г.Я. Солганик указывал, что «повтор – характернейшее явление формирующейся детской речи». При цепной синонимической связи соотносящиеся члены соседних предложений выражаются не одним и тем же словом, а словами – синонимами, при цепной местоименной связи используется замена различными местоимениями, местоименными словами. При данных видах связей синтаксические отношения между предложениями постоянны и неизменны, независимо от их «наполнения», способа выражения их в речи (подлежащие – дополнение и др.).

С синтаксической точки зрения между тремя разновидностями цепной связи почти нет различий. Однако местоименная связь более тесно объединяет

предложения, чем связь посредством лексического повтора или синонимическая связь.

Для второго вида связи (параллельной) характерно то, что предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются или даже противопоставляются, «повторяющийся член суждений выполняет в них одинаковую функцию (и в том и в другом суждении является или субъектом, или предикатом). Сущность структурной связи суждений не меняется и в том случае, когда в последующем суждении повторяется не весь состав субъекта или предиката предшествующего суждения, а только его часть» (133, с. 181–183).

Для каждого типа связных высказываний характерна различная лексика, способы связи и т.д. (И.Р. Гальперин, А.А. Леонтьев, Л.М. Лосева, Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн и др.). При описании, как правило, используются глаголы несовершенного вида прошедшего или настоящего времени. Глаголы-сказуемые обычно используются тогда, когда необходимо показать смену событий, действий, динамическое их развитие. Среди средств связи самостоятельных предложений наиболее широко распространены личные местоимения (он, она, они) и притяжательные (его, ее, их). Специфика личных местоимений как средств межфразовой связи заключается в том, что их признаки приписываются к существительному, к которому они относятся.

В рассуждении обычно присутствует модальность. Она выражается вопросительными и восклицательными предложениями, предложениями с авторским *я*, *мы* и разного рода вводными словами и фразами, модальными зачинами. Присутствие модальности объясняется необходимостью точки зрения автора, поскольку излагается не фактический, а требующий доказательства материал, по отношению к которому он должен занять определенную позицию. Так, характерной особенностью рассуждения является активное использование вводно-модальных слов и союзов. Типичными вводно-модальными словами являются: *во-первых*, *во-вторых*, *наконец*, *значит*, *следовательно*, *вообще*, *наоборот* и т.д., а также подчиненные союзы: *так как*, *потому что*, *если – то* и др. А.Н. Гвоздев (32, с. 457) считал, что модальные слова имеют логический характер и выражают порядок и взаимоотношение мыслей. Так вводные слова: *во-первых*, *во-вторых* устанавливают логическую связь между предложениями, последовательность изложения. Вводное слово *наконец* имеет итоговое значение, оформляет логическую концовку строфы, состоящую из двух предложений. Слово *значит* выражает отношение дополнительного логического следствия. Вводные слова подчеркивают, усиливают связи между предложениями. «Для рассуждения характерны также риторические вопросы, дефиниции, импlicative связь между предложениями» (88, с. 143).

Таким образом, роль вводных слов в связной речи, по мнению лингвистов, заключается в подчеркнутom выражении структурных и логико-смысловых отношений между предложениями, в осуществлении различных переходов, в смене аспекта повествования (модальные функции). Отношения, выражаемые вводными словами, как бы дополняют структурные связи (цепные, параллельные и др.), играющие основную роль в соединении предложений (Г.Я. Солганик) (132, с. 27–29).

Таким образом, наличие связей позволяет видеть в тексте даже самого большого произведения единое смысловое и структурное целое.

О.А. Нечаева предлагает функционально-смысловую типологию текстов: описание, повествование, рассуждение и контаминированный текст (94, с. 13–14).

Описание – характеристика предмета. Основная цель описания – охарактеризовать объект, перечислить признаки, выразить свое отношение к нему. Абзацы в описании могут начинаться в форме вопросительных предложений, предложениями с простым именным сказуемым, «модальными зачинами, номинативными зачинами» (Р.И. Похмелкина. 113, с. 22–25).

В повествовании последовательность определяется фактическим ходом событий. Важным средством выражения временной перспективы повествования являются временные глагольные формы, используемые для рельефности изображения. Для повествования характерна лексика передвижения, слова, выражающие время и место действия, качество выполнения действия.

Рассуждение требует от говорящего достаточно развитого самостоятельного мышления и владения соответствующими языковыми средствами. Основное в рассуждении, отмечает О.А. Нечаева, выявление причинно-следственных отношений, аргументация чего-либо. В логическом плане рассуждение отличается от описания и повествования тем, что опирается на умозаключение как процесс мышления. Обычно в рассуждении используются умозаключения не одного, а нескольких типов. Важную роль в рассуждении выполняют мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация.

Автор указывает, что рассуждение имеет трехчастную структуру: тезис, доказательства, вывод. Для рассуждения характерно употребление сочинительных и подчинительных союзов, определений причины, выраженных словом, группой слов. Предложения в текстах-рассуждениях в среднем, значительно длиннее, чем в других типах текстов.

В ССЦ типа рассуждения исходное предложение заключает в себе основной тезис, который затем доказывается в аргументирующей части, в конце рассуждения дано заключение. Конкретные ситуации часто делают необязательным наличие всех трех частей рассуждения. Первая и вторая части могут быть объединены. Имеют место и такие рассуждения, в которых нет третьей части – вывода. Тогда ССЦ состоит из основного положения (тезиса) и раскрывающего его суть аргументов, из которых вытекает, что тезис правилен. Последнее предложение связано с первым результативно-следственными отношениями.

О.М. Казарцева указывает, что четкости разграничения частей рассуждения и конкретизации их значений способствует использование вводно-модальных слов и союзов. Синтаксически рассуждение представляет собой комплекс преимущественно сложных предложений: с их помощью различного рода отношения (причинно-следственные, условные, временные, целевые и пр.) передаются более четко и экономно. Сказуемые в рассуждениях, как правило, выражены глаголами настоящего постоянного действия, обозначающего характерные признаки предметов рассуждения (например, «дается», «является», «включает»).

В качестве способа организации содержания рассуждения выступает целеустановка, направляющая мысль высказывающего по определенному руслу. Сформулированная в виде учебной задачи она побуждает говорящего к рассуждению, к обоснованию высказываемой мысли. Цели рассуждения, определяющие его разновидности, формулируются в исследовании О.А. Нечаевой. К ним относятся: оценка предмета по наличию у него какого-то признака, обоснование действий или состояний, выявление причинной связи явлений, предписание какого-то действия как необходимого, или обоснование возможности и желательности действия, утверждение или отрицание чего-либо в категорической форме.

Ученые, изучающие особенности построения иностранной речи (Р.И. Похмелкина, Г.Н. Россихина и др.), под рассуждением понимают раскрытие частей в их логической последовательности как доказательное развертывание мысли по определенной схеме. В рассуждении основная мысль направлена на вскрытие неизвестных соотношений, на внутренние связи, выделение известного и неизвестного, того, что доказывается и чем доказывается. Текст рассуждения включает причинно-следственные конструкции, вопросы, оценку, точку зрения автора.

В художественных произведениях ССЦ типа рассуждения более разнообразны как по смысловой, так и по структурной организации (В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Б.А. Ларин, Л.Ю. Максимов). В них часто выступает только, собственно, рассуждение без тезиса, как это обычно бывает в научном, публицистическом и других стилях речи. Однако содержание первых предложений дает возможность самому сформулировать тезис. Далее следует аргументация, и окончание ССЦ воспринимается как вывод.

Таким образом, по мнению лингвистов, основу рассуждения составляют причинно-следственные отношения, оформленные, как правило, сложноподчиненными предложениями причины, высказывание обычно имеет трехчастную структуру

Таким образом, формулирование логического суждения – это речевое умение. С точки зрения теории речевой деятельности оно включает мотив, цель, исполнение.

Лингвисты и психолингвисты рассматривают текст в системе языка или речи, вычленяют текстовые категории, присущие только этой единице. Основными характеристиками текста являются цельность и связность. Признак цельности анализируется как свойство текста, которое позволяет адекватно выразить коммуникативные действия, имеющие смысл. Связность, как один из важнейших категориальных признаков текста, характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения; особенностями организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры.

Данные исследования учитывались нами при характеристике детских высказываний.

1.2. Психологические основы формирования связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и процесс становления являлись предметом изучения зарубежных и отечественных психологов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, В.Штерн, Д.Б. Эльконин и др).

В рамках данной работы нас интересуют, прежде всего, психологические исследования, посвященные проблеме развития мышления старших дошкольников, а именно такой его формы, в которой существенное значение имеют рассуждения. Мышление и речь традиционно рассматриваются в отечественной психологии как два тесно связанные между собой процесса. Речь неотделима от мыслительных процессов, «связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его» (116, с. 243).

Отечественная психологическая наука, рассматривая вопросы становления речи, исходит, прежде всего, из той значительной роли, которую играет речь в психической жизни человека, в развитии его интеллекта и самосознания.

Первым большим исследованием, центральный вопрос которого – отношение речи и мышления, является работа Л.С. Выготского (29). Он понимал это отношение как внутреннее и диалектическое единство, вместе с тем подчеркивал, что мысль не совпадает с ее речевым выражением. Указывал на то, что наряду с формированием внутренней речи у ребенка развивается и мышление. Речь преобразовывается из внешней во внутреннюю, а мышление переходит от наглядно-действенного в словесно-логическое. В этом случае, Л.С. Выготский называл мышление речевым, поскольку часть процессов речи и мышления совпадают. Он отмечал, что логическое мышление есть обобщенное и опосредованное знание о существенных свойствах, связях и отношениях реального мира. Существует определенная зависимость между уровнем развития мышления ребенка и уровнем речевого развития: если у дошкольника развито умение рассуждать, логически объяснять, доказывать, делать выводы, то это свидетельствует, с одной стороны, об уровне речевого развития, с другой, об уровне логического мышления. Следовательно, для того, чтобы ребенок мог строить связные высказывания типа рассуждения, логическое мышление должно достичь определенного уровня развития.

Связная речь – это выражение определенной мысли. А.М. Леушина указывала, что степень связности и ее форма определяется смысловым содержанием и условиями обучения. На протяжении дошкольного возраста происходят существенные и глубокие сдвиги и изменения в плане нарастающей связности речи детей. В результате речь как средство общения ребенка и форма его мышления становится более полноценной.

По мере умственного развития и вербального мышления, речь ребенка-дошкольника освобождается от ситуативной связности. Появляется новая форма речи – речи структурно оформленной, связной, точной, объективно воспро-

изводящей – контекстной (Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников // Ученые зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1941).

«Сознательное стремление сделать свою речь более понятной нарастает в старшем дошкольном возрасте», – отмечала А.М. Леушина (там же). Речь ребенка обогащается различными синтаксическими формами, появляются придаточные предложения, сложносочиненные предложения и предложения с однородными членами. Старшие дошкольники, рассказывая, анализируют, оценивают, обобщают, и соответственно, рассуждают.

В зарубежной психологии (Ж. Пиаже, В. Штерн) широко распространена точка зрения, согласно которой ребенок дошкольного возраста не готов к логическому рассуждению. По мнению В. Штерна, основной формой словесного рассуждения у детей является трансдуктивное рассуждение (от частного случая, минуя обобщение конкретных фактов).

Ж. Пиаже отмечал, что развитие логических операций у детей происходит последовательно: пропозициональные операции (логика высказывания) с их особыми структурами целого, т.е. структурами решетки (матрицы) и группы их четырех преобразований (идентичность, инверсия, взаимоднозначное соответствие, соотносительность) появляется лишь к 11–12 годам и систематически организуется только в возрасте 12–15 лет. Начиная же с 7–8 лет, у детей можно наблюдать образование систем логических операций над самим объектом, образующихся только по поводу реального или воображаемого манипулирования с этим объектом. Это первый комплекс операций, названный Ж. Пиаже «конкретными операциями», состоит из аддитивных и мультипликативных операций классов и отношений и образуют лишь элементарные структуры «группировок», состоящих из полурешеток и несовершенных групп. Ж. Пиаже доказывал, что рассуждения дошкольников алогичны, дети не способны согласовывать свои суждения между собой и действительностью. Выделяя зависимость рассуждений младших дошкольников от непосредственного впечатления, Ж. Пиаже убеждал в том, что ребенок еще не в состоянии сделать из своих наблюдений вывод. Автор указывал, что для детей данного возраста характерна трансдукция.

На основании экспериментальной работы Ж. Пиаже выделил ряд стадий развития вербально-логических операций в детском возрасте. Он отмечал, что от 2 до 7 лет ребенок переживает стадию дооперативного мышления, когда выделение логических отношений еще невозможно и выводы делаются на основании непосредственного опыта. Второй стадией (от 7 до 10 лет) является стадия конкретных операций. Логические операции появляются, однако они возможны лишь при наличии наглядного опыта, а не вне его. Лишь в 11–14 лет, по мнению Ж. Пиаже, возникает стадия формальных операций, когда ребенок овладевает вербально-логическими кодами, обеспечивающими переходы от одного суждения к другому в формально-логическом плане (102, с. 38).

Таким образом, зарубежные психологи утверждали, что рассуждения ребенка дошкольного возраста алогичны и как форма мышления доступны только детям школьного возраста.

В отечественной детской психологии это утверждение подверглось критике. Психологи отмечали, что дети даже более раннего возраста могут овладеть элементами теоретического мышления и использовать такой его инструмент, каким является силлогизм, при правильно построенном обучении, указывая тем самым на ведущую роль обучения детей дошкольного возраста.

П.П. Блонский (11, с. 42) отмечал, что в дошкольном возрасте «мышление способно уже протекать в форме сравнительно развитого суждения, однако еще не сложного, но все же достаточно полного». Он указывал, что ранние причинные объяснения опираются на память ребенка, а не на мышление; дать причинное объяснение в раннем возрасте, значит вспомнить причину, а не искать ее мысленно. Ребенок начинает искать причину лишь тогда, когда мышление достаточно обособлено от восприятия и памяти, где-то около 12 лет (по П.П. Блонскому).

Исследуя природу возникновения рассуждений, П.П. Блонский указывал следующие причины малоупотребительности, алогичности и узости высказываний такого типа у детей-дошкольников: доверчивость, послушность детей, недостаточность опыта, знаний, правильного обучения. «Доверчивость маленьких детей общеизвестна. Ею легко объясняются, почему им не нужны доказательства: они верят и без них. Если я верю, мне не нужно доказательство. Маленький ребенок обыкновенно живет в атмосфере доверчивости и доверия. Вполне понятно, он не требует и не дает доказательств. Не только доверчивость не располагает ребенка к возражениям. Ребенок живет в атмосфере не только доверия, но и послушания. Послушание – нормальное состояние ребенка. Но послушание исключает возражение, а стало быть, и необходимость доказывать» (12, с. 76).

По мнению психолога, большую роль в становлении связных высказываний типа рассуждений играет наличие у ребенка знаний. «Неспособность к доказательствам обычно является следствием отсутствия знаний о связях данных явлений. Увеличение знаний делает человека более способным к доказыванию и более критичным к доказываниям других. Рост реальных знаний является необходимым условием развития способности доказывать» (12, с. 82). Знания дошкольника могут увеличиваться и углубляться практическим путем, но гораздо более эффективный путь – обучение, считает П.П. Блонский.

Первоначальные детские объяснения П.П. Блонский называет объяснениями – разьяснениями. Их дополняют телеологические объяснения (имеющие определенную цель, назначение) или утилитарные (акцентируют внимание на значении, употреблении чего-либо человеком). Кроме того, автор выделяет казуальные объяснения (причинные). Однако ребенок 3–4 лет сам не дает причинных объяснений, не требует их от других, так как «почему?» в этом возрасте разновидность «зачем?». Дети дают казуальные объяснения только в том случае, если их побуждают вопросами. При этом, П.П. Блонский обращает внимание на поведение детей: если ребенок объясняет, то он объясняет сразу, не задумываясь; если вопросы ставят ребенка в тупик, то он запинается или же молчит. Отсюда следует, что даваемые детьми объяснения не являются продуктом размышления. Для детских объяснений этого возраста характерно, что объяс-

няемое детьми – всегда частный, индивидуальный случай. Следует также отметить, что детские объяснения не постоянны, ребенок дает то одно объяснение, то другое. Это явление получило название – множественность объяснений. Это вполне понятно, так как действий и совпадений множество и ребенок воспользуется тем, на что обратит внимание.

На протяжении дошкольного возраста осуществляется переход к казуальным объяснениям. У ребенка появляется причинное «почему» и казуальное «потому что».

Высказывание суждений есть своего рода действие. Для детей 6–7 лет характерно, что, высказав предположение, они считают его окончательным. В проведенном П.П. Блонским исследовании отмечается, чтобы продвинуть детей дальше в своих высказываниях, необходима постановка стимулирующего вопроса. На такие вопросы дети, как правило, реагируют гипотетическими суждениями (если бы ..., то ...). Развитие суждений по П.П. Блонскому можно представить следующим образом:

1. Проблематические суждения («Может быть ...»);
2. Гипотетические суждения («Если бы ...»);
3. Отрицающий модус («..., значит не ...»).

От классического условно-отрицательного силлогизма, рассуждение ребенка отличается тем, что ему предшествует проблематическое суждение, а вторая посылка (отрицательная) обычно не произносится, а воспринимается (слухом, зрением).

Наиболее ранним видом суждений, по его мнению, являются положительные суждения. В онтогенезе положительные суждения возникают раньше отрицательных. Автор отмечает, что ранние детские суждения ассерторичны (суждения, в которых утверждается связь подлежащего и сказуемого) и категоричны и достаточно долго продолжают оставаться такими (до 7–8 лет). Это можно объяснить недостаточным развитием логического мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Продуктом такого мышления является скорее рассказ, чем рассуждение. Рассуждение не может быть моментальным, так как необходимо умение делать умозаключения. В этом случае у детей сходные действия вызывают сходные реакции, сходные суждения. Здесь имеет место, скорее, суждение по сходству, чем цепь суждений, умозаключение. П.П. Блонский считал, что широкое использование аналогии детьми закономерно, так как мышление еще очень близко к памяти. По мнению психолога, достигая высшего развития и становясь более богатой, память тем самым готовит замену себе рассуждающим мышлением. Это мышление развивается лишь на определенном уровне развития памяти. Чем богаче жизненный опыт, тем более способен ребенок рассуждать. Дошкольник часто не задумывается в своих объяснениях и сводит неизвестное к известному, а так как опыт его беден, то он затрудняется в выборе объяснений и его утверждение конкретно. В связи с этим проблематические суждения начинают развиваться в младшем школьном возрасте. По определению автора, «рассуждение – наиболее развитая форма мышления... Когда мышление мини-

мально связано с деятельностью мы рассуждаем не часто, и по форме это весьма фрагментарное рассуждение» (12, с. 97–98).

Таким образом, возникновение проблематических суждений и предположений тесно связано с развитием памяти и соответственно обогащением детского опыта, не менее важно овладение детьми необходимыми языковыми средствами.

В языке человека имеются объективные средства для отвлечения, обобщения, формулирование мысли, которые и являются основными орудиями формирования сознания. А.Р. Лурия (78, с. 212–217) отмечал, что средства языка направлены на обеспечение процесса продуктивного логического вывода, который протекает на вербально-логическом уровне и позволяет человеку выводить следствия, не обращаясь к внешним впечатлениям. Силлогизм может являться аппаратом логического сочетания нескольких высказываний, образующих основную систему средств, лежащих в основе логического мышления и осуществляющихся с помощью речи.

Психологи отмечают, что логическое мышление человека обладает многообразными кодами и логическими матрицами, являющиеся аппаратом для логического вывода, и позволяющими получить новые знания не эмпирическим, а рациональным путем.

В формировании обобщений большую роль играет практическая деятельность. Характер практической деятельности детей с условиями задачи определяет содержание формируемых у детей обобщений (В.И. Аснин). В работах А.В. Запорожца (53, с. 211–214) были получены факты, свидетельствующие о том, что в процессе употребления предметов домашнего обихода, простейших орудий дети овладевают общественно выработанными способами практической деятельности. Эти способы имеют огромное значение для качественной перестройки детского мышления. Н.Н. Поддьяков обращает внимание, что практическое действие с предметами, различного рода преобразования позволяют ребенку выявлять такие свойства предметов, которые недоступны непосредственному восприятию. Как показали исследования А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, С.Л. Новоселовой и др. в процессе овладения орудийными действиями происходит существенная перестройка деятельности ребенка. Его действия начинают подчиняться логике употребления орудия. П.Я. Гальперин по этому поводу пишет: «Мышление решает задачи, которые ставит ему предшествующая деятельность, в конечном счете, деятельность практическая; она решает эти задачи средствами, которыми оно располагает в результате предшествующей деятельности...» (53, с. 21–22).

Проблема развития мышления нашла отражение в работах А.А. Люблинской (82). Она отмечала, что у детей дошкольного возраста логическому мышлению предшествует «мышление руками». Практические задачи решаются детьми в ходе целенаправленных действий. Особое значение для успешного развертывания процесса мышления автор придает умению ребенка сформулировать основной вопрос задачи. Однако далеко не всегда ребенок умеет сформулировать словесно то, что необходимо получить в результате решения задачи.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru