

О.А. Бизикова

РАЗВИТИЕ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учебное пособие



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2013

ББК 74.102я73
Б 59

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Рецензент

кандидат педагогических наук, доцент, методист МБДОУ ДСКВ № 66
«Забавушка» (г.Нижевартовск) *Н.С.Малетина*

Бизикова О.А.

Б 59 **Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста:**
Учебное пособие. — Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2013. — 55 с.

ISBN 978–5–00047–091–6

В пособии раскрываются лингвистические и психолого-педагогические вопросы развития у дошкольников речи-рассуждения. Содержание пособия соответствует программе курса «Теория и технологии развития речи детей дошкольного возраста», существенно дополняет вопросы, связанные с теоретическими основами обучения детей речи-рассуждению, с характеристикой содержания и технологий обучения детей данному виду монолога.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»).

ББК 74.102я73

ISBN 978–5–00047–091–6

© Бизикова О.А., 2013
© Издательство НВГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Одной из задач ДОУ в соответствии с «Федеральными государственными требованиями к содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования»¹ является развитие монологической речи как формы связной речи. В настоящее время в разработке технологий развития речи детей утверждается лингвистический подход. Особенно отчетливо это проявляется в технологиях развития у детей монологической речи. Данный подход предполагает дифференциацию различных видов монологических сообщений, выделяемых отечественными лингвистами.

До недавнего времени в методических пособиях рассматривались технологии обучения детей монологу на основе различных средств: монологи о предметах и игрушках; монологи по картине, монологи из опыта детей (по памяти), монологи на основе воображения детей (творческие рассказы), пересказ литературных произведений. В этих технологиях учитывались возрастные особенности восприятия детьми предметов и картин, особенности памяти и воображения дошкольников. Но при этом не учитывались типологические особенности и функции различных типов монолога.

Современный подход строится с учетом лингвистической характеристики функций монологов различных типов, их специфики, но при этом сохраняется учет психологических основ, разработанных в прежних технологиях. В результате многолетних исследований лингвистический подход отразился на содержании речевых разделов в большинстве программ дошкольного образования нового поколения. Однако учебники по методике развития речи и методические пособия, описывающие технологии развития у дошкольников монологической речи, данный подход представляют в меньшей степени. Особенно скупо рассматриваются вопросы, связанные с технологиями обучения детей построению монологов типа рассуждения.

¹ Федеральные государственные требования к содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Управление ДОУ. — 2010. — № 3; Дошкольное воспитание. — 2010. — № 4.

Между тем, согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (2009 г.) будущие выпускники вузов должны владеть передовыми, современными методиками и технологиями для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в ДООУ.

Настоящее пособие призвано компенсировать существующий пробел в учебной и учебно-методической литературе по презентации современных подходов и технологий развития речи-рассуждения у детей дошкольного возраста. В пособии раскрывается общая характеристика монолога с точки зрения лингвистики. Дана характеристика речи-рассуждения как типа монолога, выделены его основные типологические признаки, рассмотрена психологическая характеристика особенностей усвоения детьми дошкольного возраста данного типа монологической речи, на основе чего сформулированы задачи развития у детей данного типа монолога. В педагогической части пособия сделан краткий исторический обзор становления технологий обучения детей построению речи-рассуждения в отечественной методике.

Каждый параграф в пособии завершается практическим заданием, направленным на закрепление учебного материала или на его применение в практической деятельности.

В конце пособия представлены вопросы для самопроверки знаний студентов.

Пособие предназначено для углубления подготовки студентов дневного и заочного отделений, обучающихся по дошкольным профилям, к работе по развитию речи-рассуждения дошкольников. Оно может быть рекомендовано и практическим работникам ДООУ, реализующих современные программы развития речи у детей дошкольного возраста.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА МОНОЛОГА КАК ФОРМЫ РЕЧИ

Монолог — это форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, не рассчитанная на активную же, сиюминутную словесную реакцию². Монолог — это связное логически последовательное высказывание одного человека, протекающее относительно долго по времени. Овладение монологической речью — необходимая ступень развития речи.

Чем же отличается монолог от диалога?

Монологическое высказывание, в отличие от диалогической реплики, имеет **четкую структуру**. Любой монолог состоит из трех частей: 1) начало (зачин, вступление), 2) середина, 3) конец (завершение) высказывания.

Таблица 1

Специфика структуры монологов разных типов

Структурные части	Специфика содержания структурных частей		
	в описании	в повествовании	в речи-рассуждении
Начало	Общая характеристика объекта описания	1) экспозиция; 2) завязка событий	тезис, выражающий мнение, суждение, мысль
Середина	Последовательное перечисление отдельных признаков объекта описания	1) изложение <i>развития событий</i> во временной последовательности; 2) их <i>кульминация</i>	доказательство мнения (последовательное приведение аргументов)
Конец	Заключительная оценка объекта описания	развязка	вывод-заключение

Из таблицы 1 видно, что в зависимости от типа монолога (описания, повествования, рассуждения) его структура может

² Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н.Капулов. — М., 1998. — С. 240.

видоизменяться, конкретизироваться, однако в любом случае в ней четко выделяются начало, середина и окончание монолога.

Структура монолога подчинена его *теме*, которая определяет **целостность и взаимосвязь его частей** (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли говорящего). От начала (зачина) зависит содержание основной части монолога, а конец монолога подводит итог всему сказанному.

Например, зачин: *«Она была успешна во всем с детства. Готовились к празднику — ее поздравительные открытки были ярче и оригинальнее других. В подвижных играх она бегала быстрее всех, бросала мяч дальше, прыгала выше. Она пела, плясала, хорошо декламировала. Словом, она была очень способным ребенком».*

Несоответствие содержания основной части монолога его началу разрушает его целостность. В качестве примеров этого можно привести следующие высказывания:

1. *Осенью эта поляна кажется **сказочной**. Листья меняют свою окраску. Как осенний дождь, падают они, устилая землю. Земля становится разноцветной: где желтой, где зеленой, где красной.*

2. *У меня такой **озорной** щенок. Весь черный, лохматый, глаз почти не видно, даже острые кончики ушей едва заметны в этом комке пуха. Лапки толстенькие короткие, а хвост, как метелка.*

В первом примере содержание высказывания не раскрывает «сказочности» поляны, а во втором — озорного характера щенка. Связи (целостности) первой и последующих частей монолога нет, поэтому непонятно: о чем хотел сказать автор высказывания?

Изменим начало в приведенных монологах и увидим, как восстанавливается целостность частей (первой и второй), поскольку появляется смысловая связь между первой фразой и последующими:

1. *Осенью эта поляна кажется **ярким ковром**. Листья меняют свою окраску. Как осенний дождь, падают они, устилая землю. Земля становится разноцветной: где желтой, где зеленой, где красной.*

2. *У меня такой **милый** щенок. Весь черный, лохматый, глаз почти не видно, даже острые кончики ушей едва заметны в этом комке пуха. Лапки толстенькие короткие, а хвост, как метелка.*

В структуре монолога может быть несколько микротем, но все они также связываются между собой единой темой. Например, в монолог «Мой щенок» можно включить две микротемы: внешность и характер щенка. Тогда начало текста может соответствовать либо первой микротеме (*У меня такой милый щенок*), либо сразу той и другой (*Я завела себе симпатичного и озорного щенка*).

Целостность монолога обеспечивается его **связностью** (связью между словами в предложении, между предложениями, между частями монолога). «Ключ» к связному построению монолога скрывается в актуальном членении предложений, т.е. выделении в них *данного* и *нового*.

Непрерывное движение, цепь мыслей в связной речи ученые соотносят с теорией «актуального членения» предложения (В.Матезиус, В.В.Виноградов, Г.А.Золотова, Г.К.Крушельницкая, Г.Л.Солганик). Эта теория выделяет тему и рему — «исходный пункт» («данное») и «новое». Языковеды сравнивают нашу речь с движением конькобежца. Он одной ногой отталкивается, на другой скользит вперед. При построении текста происходит то же самое: говорящий отталкивается от того, что *уже сказано*, и делает шаг вперед в развитии мысли, сообщая *новое*. В движении мысли участвует каждое предложение. Как правило, в русском языке *новое* выносится в конец предложения, это позволяет логически последовательно воспринимать мысль говорящего. Если это правило нарушается, то восприятие мысли затруднено. Из двух представленных ниже вариантов отрывков высказываний легче воспринимается второй вариант, т.к. в нем «правильная связь» между предложениями.

1. *Под березкой в тени отдыхают девочка, женщина и пес Шарик. Рядом с девочкой лежит Шарик.*

2. *Под березкой в тени отдыхают девочка, женщина и пес Шарик. Шарик лежит рядом с девочкой.*

Межфразовая связь может быть последовательной (цепной) и параллельной. **Последовательная связь** — это своеобразная цепочка, в которой то, что было новым (Н) в предыдущем предложении, становится данным (Д) в последующем предложении. Рассмотрим это на примере отрывка из рассказа «Как я провел лето».

Летом (Д₁) я гостил в деревне (Н₁). Деревня (Д₂) стояла на берегу реки (Н₂). По ней (Д₃) плыли белые пароходы, длинные плоты (Н₃).

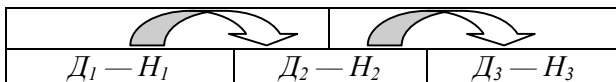


Рис. 1. Схема последовательной связи

Схема хорошо иллюстрирует, как «цепляются» предложения за счет перехода «нового» в «данное», как постепенно связно и логично раскрывается содержание высказывания. Ниже представлен еще один пример последовательной связи предложений в тексте:

В монологе (Д₁) предложения связаны между собой (Н₁). Связь предложений (Д₂) бывает последовательная и параллельная (Н₂). Последовательная связь (Д₃) подобна цепочке: новое из предыдущего предложения становится данным в последующем (Н₃). При параллельной связи (Д₄) данное повторяется в каждом последующем предложении (Н₄).

Связность предложений может выражаться и в **параллельном** построении. Иногда этот параллелизм выражается в синтаксической структуре предложений. При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другими, а сопоставляются, при этом благодаря параллелизму конструкций, в зависимости от лексического «наполнения», возможно сопоставление или противопоставление³. При **параллельной связи** возникает своеобразный «пучок» мыслей. В нескольких предложениях *данное* (тема) одно и то же, а *новое* (рема) — в каждом предложении свое. Схема такого текста представлена на рисунке 2.

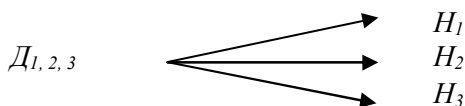


Рис. 2. Схема параллельной связи предложений

³ Солганик Г.Л. Синтаксическая стилистика. — М., 1973. — С. 132.

Пример текста с параллельной межфразовой связью:

Монолог (Д₁) — это форма связной речи (Н₁). Он (Д₂) представляет собой связное высказывание одного человека (Н₂). Монолог (Д₃) протекает относительно долго по времени (Н₃).

Как видим, и при последовательной, и при параллельной связи в предложениях повторяются какие-то сведения. Как отмечает Г.Л.Солганик, один из наиболее общих распространенных способов связи предложений заключается в *повторении* какого-либо члена предыдущего предложения в последующем⁴.

В потоке связной речи повтор строго обусловлен: повторяется то слово, которое выражает смысл высказывания. Лексический повтор придает речи ясность и точность, хотя исследователи и отмечают узость сферы употребления этого вида связи⁵. Повторение одного и того же слова бывает не всегда желательным, чтобы избежать однообразия, прямой повтор как способ связи чередуется с другими способами связи.

Чаще всего предупреждает повтор *употребление местоимений*, поскольку местоимения являются одной из самых употребительных частей речи. Наиболее лаконичной является связь, выраженная личными местоимениями: *Наш знакомый охотник шел берегом лесной реки. Вдруг он...*

При использовании личных местоимений следует учитывать, что иногда замена ими номинаций приводит к порождению неясности. Например, сообщение «Я видела детей с шарами. Они были красные, синие и зеленые» порождает вопрос, шары или дети были красные, синие и зеленые? В предложении два существительных множественного числа — *дети* и *шары*, местоимение *они* можно отнести и к первой номинации, и ко второй. В таких случаях для связи предложений более уместен повтор.

⁴ Солганик Г.Л. Синтаксическая стилистика. — М., 1973. — С. 51.

⁵ Борчакова Д. О связности в устных коммуникациях // Синтаксис текста. — М., 1979. — С. 248—261; Гиндин С.И. Внутренняя организация текста. Элементы теории и семантический анализ. — М., 1972. — 24 с.

Для замены повтора используются также притяжательные и указательные местоимения и синонимическая замена, что делает связь между предложениями гибкой и разнообразной⁶.

При синонимической замене соотносящиеся члены предложения заменяются в последующем предложении словом-синонимом, причем не обязательно синонимом в строгом смысле этого слова, а его разновидностью — контекстным (или ситуативным) синонимом. Эта связь помогает уточнить, выявить не только прямое значение того или иного слова, но и самые разнообразные его смысловые оттенки, что делает речь выразительной. Кроме того, синонимическая связь помогает избегать в каждом предложении повторений одного и того же слова. А если синонимы в последующем предложении носят оценочный характер, то речь становится более образной⁷.

Помимо названных в русском языке существует множество других способов межфразовой связи. Наиболее распространенные способы межфразовой связи представлены в таблице⁸.

Таблица 2

Способы межфразовой связи

Способы МФС	Примеры
Лексические средства связи (употребление смысловых эквивалентов)	
1. Лексический повтор а) прямой повтор	<i>Утром Коля был у бабушки. После обеда Коля пошел на стадион. Затем Коля смотрел фильм в кинотеатре. Коля доволен, как прошел день.</i>

⁶ Мальчевская Л.М. Некоторые языковые средства выражения связи между предложениями: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1964. — 28 с.; Тураева З.Л. Лингвистика текста. — М., 1986. — 127 с.

⁷ Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. — М., 1987. — 48 с.; Коменская О.Л. Структура и функции текста как средства коммуникации. — М., 1984. — 52 с.

⁸ Примеры способов межфразовой связи взяты из пособия: Зикеев А.Г. Развитие речи детей специальных (коррекционных) образовательных учреждений. — М., 2000. — С. 150—152.

б) употребление синонимов, в том числе контекстуальных	<i>На опушке леса охотники увидели медведя. За метив охотников, косоплтый бросился наутек. На коврике спала кошка. Мурлыка не подавала вида, что слышит, как мы вошли.</i>
в) употребление антонимов	<i>Лето прошло. Время походов, развлечений и отдыха кончилось. Начался серьезный труд — учеба.</i>
г) употребление однокоренных слов (конверсия)	<i>С утра убирали урожай. Уборка заняла несколько дней.</i>
д) употребление слов по тематической близости (сходству, единству ситуации, по ассоциативной связи)	<i>Первого сентября празднично открылись двери во всех школах. Ученики пришли нарядные, с цветами. Учителя ждали своих воспитанников.</i>
е) употребление слов на основе их иерархического соподчинения (род — вид, часть — целое)	<i>В саду росли разные цветы. Анютины глазки разместились на передней грядке. Розовые и сиреневые примулы — на средних грядках. За ними пышно цвели белые и красные розы.</i>
2. Использование местоимений	
а) личных	<i>Мы подошли к дому лесника. Он находился на опушке леса.</i>
б) притяжательных	<i>Кот вдруг прыгнул. Его глаза дико блеснули.</i>
в) указательных	<i>Мы увидели очень интересный фильм. К сожалению, такие фильмы показывают нам очень редко.</i>
3. Использование наречий	
а) наречий места (здесь, там, туда)	<i>Он заглянул в соседнюю комнату. Там играли дети.</i>
б) наречий времени (теперь, потом)	<i>Зимой деревья спали. Теперь они ожили.</i>
в) причинно-следственных (поэтому и др.)	<i>Заметно потеплело. Поэтому снег стал таять.</i>
4. Использование числительных, чаще всего порядковых и собирательных	<i>По дороге мы встретили демонстрантов. Двое несли транспарант, один — флаг, а остальные шли с шарами.</i>

Грамматические средства связи	
5. Использование союзов а) сочинительных (<i>и, да, тоже</i> и др.) б) противительных (<i>а, но</i>) в) сочетаний, выполняющих функции союзов (<i>тем самым, между тем, кроме того</i>)	<i>Туристы долго шли лесом. И все же к вечеру вышли к реке.</i> <i>Валя не плакала. Но ее долгое молчание говорило об ее обиде.</i> <i>Котенок был почти весь черный. А лапки и кончик хвоста — белые.</i> <i>У всех детей словарь постоянно пополняется. Между тем объем словаря детей одного возраста неодинаков.</i>
6. Использование частиц (<i>вот, даже, только, еще, же, уже</i>)	<i>Скоро придем домой. Вот уж там отдохнем.</i>
7. Использование вводно-модальных слов , выражающих: а) порядок изложения (<i>во-первых, во-вторых, наконец, в первую очередь</i>) б) вывод, итог (<i>таким образом, итак</i>) в) сопоставление (<i>с одной стороны, однако, наоборот</i>) г) пояснение (<i>например</i>) д) ссылку (<i>как известно, как было сказано</i>) е) степень достоверности (<i>конечно, разумеется</i>)	<i>Сначала по площади прошла пехота. Затем показалась артиллерия. Наконец, прошли танки.</i> <i>Во-первых, нужно закатать рукава.</i> <i>Во-вторых, открыть кран, а затем намылить руки и сполоснуть.</i> <i>Таким образом, для овладения родным языком совершенно необходимо долго трудиться.</i> <i>С одной стороны, шоколад вкусный. Однако для зубов он вреден.</i> <i>Я люблю машинки. Например, самосвалы, легковушки.</i> <i>Города и поселки расположены на берегах рек. Как известно, реки кормили и поили людей издавна.</i> <i>Кошка может быть очень понятливой, разумеется, при соответствующем воспитании.</i>

Отдельное монологическое высказывание отличается от отдельного высказывания в диалоге (реплике) **бóльшим объемом**. Монолог — более длительное по времени высказывание, чем диалогическая реплика, и для привлечения внимания слушателей требует определенной яркости. Как считал Л.В.Щерба, монолог лежит в основе литературного языка, ибо всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке. Монолог он рассматривал как организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, являющуюся преднамеренным воздействием на окружающих. Поэтому для монолога характерны такие отличительные черты, как большая **приближенность к книжной речи**, его **выразительность и образность**.

Писатели для выразительности произведений используют лексические, стилистические, синтаксические и другие средства. Для детей более доступным является применение лексических и интонационных средств.

К наиболее часто употребляемым лексическим средствам выразительности относятся тропы — метафора, сравнение, перифраза, эпитет, аллегория, метонимия и т.п.

Метафора — это употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов или явлений, для характеристики или названия других объектов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным, класса объектов или индивида⁹. В хороших метафорах подмечено сходство. Сходство может касаться характеристики внутренних качеств людей (*Собакевич — настоящий медведь*; *У Кольки — заячья душа*), внешних признаков (*Шубка белки мягкая*; *На лбу звездочка*), действий (*Заиграла метель, заплясала*).

Сравнение — стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления. Средством грамматического оформления сравнения служат сравнительные обороты с союзами *как, как будто, словно*¹⁰.

Примеры сравнений: *стройная, как кипарис*; *бел, как снег*; *будто лебедь*; *А уж речь-то говорит, словно реченька журчит*.

⁹ Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. — М., 1998. — С. 233.

¹⁰ Там же. — С. 534.

Сравнения могут выражаться также с использованием сравнительной степени прилагательных или наречий: *Под ним струя светлей лазури*; *Гарун бежал быстрее лани, быстрее, чем заяц от орла*.

Перифраза (перифраз) — описательное обозначение предмета, явления, лица, предполагающее его не прямое, косвенное именование, подчеркивание, выделение какой-либо стороны, качества, признака, особенностей проявления (или деятельности) объекта описания, существенных, актуальных в данном контексте, ситуации¹¹. Например, А.М.Горький называет Нью-Йорк «*городом Желтого Дьявола*», а осень у А.С.Пушкина — «*унылая пора, очей очарованье*»; *Земля — голубая планета, дельфин — интеллектуал мор, упасть с лестницы — пересчитать ступеньки* и т.п.

Эпитет — стилистически значимое, или подчеркнуто характеризующее предмет речи, слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства¹². В литературоведении термин «эпитет» нередко определяется как эмоциональная оценка или образная характеристика предмета речи.

Существуют постоянные эпитеты (фразеологизмы), характерные для фольклора: *красна девица, буйная головушка, чисто поле, конь ретивый* и т.д. Поэты и писатели нередко создают свои, авторские эпитеты, например: *Бой идет святой и правый* (Твардовский), *...и юный град ... вознесся пышно, горделиво* (Пушкин) и др.

Эпитетами нередко служат многозначные слова: *золотые руки* (осень, сердце и т.д.), *чугунная голова, железная дисциплина* и т.п.

Аллегория — одна из форм иносказания, заключающаяся в передаче отвлеченного понятия или мысли через конкретный образ или цепь образов, объединенных в определенный сюжет¹³. Аллегория как художественное иносказание широко используется в названиях произведений, например, у М.Е.Салтыкова-Щедрина «*Карась-идеалист*», «*Премудрый пескарь*».

¹¹ Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н.Капулов. — М., 1998. — С. 334.

¹² Там же. — С. 640.

¹³ Там же. — С. 24.

Метонимия (переименование) — перенос имени с одного класса объектов на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности¹⁴. Перенос названия с одного предмета на другой на основании их смежности может быть связан с заменой:

— названия произведения именем автора: *Читал охотно Апулея, а Цицерона не читал;*

— всего явления его частью: *Все флаги в гости будут к нам; съел целую тарелку;*

— вещи — материалом, из которого она сделана: *Не то на серебре — на золоте едал;*

— действия — орудием действия: *Их села и нивы за буйный набег обрек он мечом и пожаром* и т.п.

Гипербола (преувеличение) и **литота** (преуменьшение) — образные выражения, преувеличивающие (*Шаровары шириною с Черное море*) или преуменьшающие (*Ваши штицы, прелестный штицы, не более наперстка*) размеры, силу, красоту, значение описываемого.

Интонационная выразительность в монологах детей достигается различными модуляциями голоса: усилением или уменьшением силы голоса, приданием эмоциональной окраски голосу (грустные или веселые нотки, требовательные или нерешительные интонации и др.), различным темпом речи, ритмом, логическим ударением, вопросительной, повелительной или повествовательной интонацией.

Таким образом, монологическая речь — это развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь — это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое. Из-за его определенной композиционной сложности, отмечал Л.В.Щерба, монологу необходимо учить, поскольку без обучения только

¹⁴ Там же. — С. 236.

немногие люди с литературным дарованием способны к монологу, большинство же не в состоянии связно рассказать что-либо¹⁵.

Задания.

1. Подберите из художественной литературы и выпишите в тетрадь для практических занятий примеры разных типов монолога.

2. Выделите в подобранных монологах функции (сформулируйте назначение), покажите статичность описания, динамичность повествования, подчеркните выразительные средства в монологах всех типов.

¹⁵ Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. — М., 1957. — С. 113—129.

2. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ

В речевом общении люди не только повествуют о чем-то или описывают что-то, не только спрашивают или побуждают к действию, но и рассуждают. Рассуждение — это тип монологической речи в форме доказательства. Доказательства используются, прежде всего, в научной речи; все прошедшие школьный курс математики знакомы с доказательствами теорем по геометрии. Доказательства широко используются и в других науках: литературоведении, лингвистике, философии и т.д.

Рассуждение рассматривается как логическая категория и как языковая категория. Мысль человека выражается в определенных моделях, выработанных в многовековом опыте общения. В логическом плане такой моделью является ряд связанных между собой суждений. А языковая модель — это два или несколько взаимосвязанных между собой предложений или сложное предложение с причинно-следственной или обусловленной связью. При этом не любая из названных синтаксических структур с причинно-следственными отношениями бывает рассуждением. В рассуждении выводное суждение имеет смысл, нуждающийся в доказательстве.

Рассуждение отличается от описания и повествования тем, что в нем отражаются не факты и явления, а мысли, суждения о фактах и явлениях, объяснение причинно-следственных связей какого-либо факта или явления.

Что же такое рассуждение? *Как логическая категория* рассуждение — это *ряд суждений*, которые относятся к определенному предмету или вопросу и следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений вытекают другие, а в результате получается ответ на поставленный вопрос. *Как категория языка* рассуждение «характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение, и специфической языковой структурой»¹⁶. То есть рассуждение — это «особый тип речи, опирающийся

¹⁶ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Удэ, 1974. — С. 150.

в логическом плане на умозаключение и имеющий свою структурно-языковую характеристику»¹⁷.

Как «особый тип речи» рассуждение имеет специфические признаки, которые касаются его функций, композиции и речевых средств.

Функции рассуждения заключаются в том, чтобы объяснить какой-либо факт или аргументированно доказать свое мнение, свою гипотезу, свою точку зрения. Рассуждения нельзя увидеть, их можно только понять.

Специфические функции, или цели, с которыми ведется рассуждение, различны. Эти цели определяют смысловые разновидности рассуждений.

Таблица 3

Разновидности речи-рассуждения (О.А.Нечаева¹⁸)

Цель	Разновидности и примеры рассуждений
Дать обоснованную оценку предмету по наличию у него какого-либо признака	1) оценочные именные рассуждения со сказуемым в выводе в форме имени прилагательного или имени существительного: <i>Этот черный предмет — не пень, так как он движется; При обычных условиях ртуть — жидкий металл, потому что температура затвердения ртути очень низкая.</i>
	2) оценочные рассуждения со значением состояния со сказуемым в форме слов категории состояния: <i>Все видно хорошо потому, что ярко светит луна и множество звезд, и снег всюду мигает искрами.</i>
Дать обоснование действиям или состоянию	3) рассуждения с обоснованием реальных или гипотетических действий: <i>Ни одно споровое растение не размножается семенами. Все грибы — споровые растения. Следовательно, ни один гриб не размножается семенами.</i>
Выявить причинную связь обусловленных явлений	4) рассуждения с обусловленными действиями или признаками: <i>У треугольников три стороны и три угла. У данной фигуры тоже три стороны и три угла. Следовательно, эта фигура — треугольник.</i>

¹⁷ Там же. — С. 152.

¹⁸ Там же. — С. 165.

Предписать какое-то действие как необходимое, обосновать возможность или желательность действия	5) рассуждения с целью предписания или описания действий: <i>Все ученики обязаны приходить в школу вовремя. Иванов — ученик. Следовательно, Иванов обязан приходить в школу вовремя.</i>
Обоснованно что-то утверждать или отрицать в категорической форме	6) рассуждения с категорическим отрицанием или утверждением в форме риторического вопроса или восклицания или со сказуемым, выраженным отрицательными словами: <i>Такая мелкая птаха, а уже научился вздыхать. Его ли это дело?</i> (Шолохов М. Судьба человека); <i>Никто, кроме родителей, не имеет права решать, в какой кружок записать ребенка. Воспитатели — не родители. Следовательно, они не имеют права решать этот вопрос.</i>

Структура рассуждения. В построении рассуждения выделяются три части:

- 1) тезис (утверждение или отрицание чего-либо);
- 2) подтверждение, доказательство тезиса путем аргументации;
- 3) вывод-заключение.

Тезис — это выдвинутое суждение, которое обосновывается в процессе последующего доказательства (аргументации).

Суждение — это форма мышления, в которой утверждаются или отрицаются связи между предметами и их признаками, отношения между предметами, факты существования предметов¹⁹. Языковая форма суждения — предложение. Всякое суждение — предложение, но не всякое предложение является суждением.

Суждение состоит из субъекта (предмета суждения) (S) и предиката (P), отражающего признак предмета, или отношения между предметами, или факты их существования.

Суждение о связи между предметом и его признаком (атрибутивное суждение). Связь между субъектом и предикатом может выражаться словами *есть, не есть, является, не является*, если слова-связки опускаются, связь обозначается на письме знаком тире. Нередко предикат определяется логическим ударением:

Семенова имеет высшее педагогическое образование (Лицом, имеющим высшее образование, является Семенова); Семенова

¹⁹ Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. — М., 1996. — С. 64.

имеет **высшее педагогическое образование** (*Педагогическое образование Семеновой является высшим*); Семенова имеет **высшее педагогическое образование** (*Высшее образование Семеновой является педагогическим*).

Суждения с отношением выражают отношения между предметами. Это могут быть отношения:

- равенства или неравенства ($A = B$; *Катя старше Гали*);
- родства (*Виктор — отец Павлика и Саши; Саша — сын Веры*);
- пространственные суждения (*Мурманск — северный город; Казань восточнее Москвы*);
- временные суждения (*Мораль возникла раньше права*);
- причинно-следственные (*Устаревший подход педагогов к решению этой задачи — причина недостаточно высоких результатов усвоения детьми современных требований по формированию диалогических умений*).

В суждениях существования (экзистенциальных суждениях) выражается сам факт существования или не существования предмета суждения: *Бог есть; синих яблок не бывает*.

В логике выделяются различные виды суждений: *ложные* и *истинные* суждения. Бывают также суждения со сложным субъектом или со сложным предикатом.

Пример суждения со сложным субъектом: *Занятия по ФЭМП (S_1), занятия по развитию речи (S_2) и занятия по ознакомлению с окружающим (S_3) должны проводиться в первую половину дня (P)*.

Пример суждения со сложным предикатом: *Дети (S) не должны подвергаться телесным наказаниям (P_1), унижению (P_2) и насилию (P_3)*.

По качеству суждения бывают *утвердительные* и *отрицательные*, по количеству — *единичные*, *частные*, *общие*.

Единичные суждения что-либо утверждают или отрицают об одном предмете (*дедов Морозов не бывает; летом всегда тепло*).

Частные суждения — это такие суждения, в которых что-либо утверждается или отрицается о части предметов некоторого класса (*некоторые птицы улетают на юг*).

Общими суждениями называется такие суждения, в которых что-либо утверждается или отрицается обо всех предметах какого-либо класса (*Все воспитатели имеют педагогическое образование; Никто из родителей не вправе применять физические на-*

казания; Федеральные нормативно-правовые документы должны выполняться всеми образовательными учреждениями).

Доказательство — логическая операция обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений²⁰. Исходные фактические суждения, положения, с помощью которых обосновывают тезис, называются **аргументами**, или **доводами**. Аргументы отвечают на вопрос: чем можно подтвердить тезис? В качестве аргументов могут выступать теоретические или эмпирические обобщения, утверждения о фактах, определения. Аргументы (исходные суждения) в логике рассматриваются как *посылки*.

Вывод — это логический переход от посылок к заключению. Заключение — новое суждение, полученное логическим путем из посылок. Вывод в речи-рассуждении, как правило, краткий и четкий. Он представлен одним предложением, которое связывается с тезисом — либо подтверждая, либо опровергая его, в зависимости от того, какая задача ставилась. Вывод-заключение выражается в форме умозаключения. *Умозаключение* — это форма мышления, посредством которой из одного или нескольких суждений выводится новое суждение²¹. Примеры умозаключений: *Петр — брат Ивана. Иван — брат Сергея. Значит, Петр — брат Сергея; Если $A = B$, а $B = C$, то $A = C$.*

Дедуктивное умозаключение (deductio — в переводе с латинского языка означает «выведение») — умозаключение, в котором происходит переход от общего правила к частному случаю, например: *Все дети боятся громких звуков, можно предположить, что Колю напугал окрик смотрителя зоопарка, а не взмах крыльев птицы.*

Индуктивным умозаключением называется умозаключение, в котором на основании принадлежности признака отдельным предметам или частям некоторого класса делают вывод о его принадлежности классу в целом²², например: *И Марс вращается*

²⁰ Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. — М., 1996. — С. 202.

²¹ Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика. — М., 2010. — С. 124.

²² Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. — М., 1996. — С. 164.

по эллипсу, и Венера, и Сатурн, и Юпитер, и другие планеты. Можно считать, что все планеты вращается по эллипсу.

Главной, ведущей в смысловом и структурном отношении частью рассуждения является **тезис** или выводное суждение: рассуждение ведется с целью достижения этого вывода. В рассуждении всегда решается какой-то вопрос, говорящий (или пишущий) на основе исходных посылок должен прийти к необходимому выводу. Тезис доказывается с помощью аргументов и фактов. Факты — это примеры из жизни, мысли автора рассуждения и т.п.

Рассмотрим на примере краткого текста структуру речи-рассуждения:

Овладение родным языком — сложный процесс.

Он включает, во-первых, обогащение словарного запаса человека. Во-вторых, предполагает овладение нормами языка. В-третьих, человек должен научиться связно излагать свои мысли.

Следовательно, для овладения родным языком совершенно необходимо долго трудиться.

Представим интерпретацию анализ текста в таблице 4.

Таблица 4

Структурный анализ текста речи-рассуждения

Части текста	Комментарии
Овладение родным языком — сложный процесс.	<i>Тезис</i> — суждение, выражающее утверждение о сложности овладения родным языком.
Он включает, во-первых, обогащение словарного запаса человека. Во-вторых, предполагает овладение нормами языка. В-третьих, человек должен научиться связно излагать свои мысли.	<i>Доказательство</i> — цепочка из нескольких суждений-аргументов, объясняющих причины и доказывающих сложность процесса овладения родным языком.
<i>Следовательно, для овладения родным языком совершенно необходимо долго трудиться.</i>	<i>Заключение-вывод</i> в форме нового суждения, связанного с тезисом.

На примере данного текста хорошо прослеживаются особенности речи-рассуждения. В этом рассуждении в первой части *утверждается*, что овладение родным языком — сложный процесс. Во второй части *объясняются* причины того, почему овла-

дение родным языком — сложный процесс, и обобщение ряда аргументов позволяет сделать вывод о необходимости долго трудиться.

Четкости разграничения частей этого рассуждения и конкретизации их значений способствует использование вводно-модальных слов и союзов (*во-первых, во-вторых, в-третьих, следовательно*).

Речевые средства речи-рассуждения. Синтаксически рассуждение представляет собой комплекс преимущественно сложных предложений: с их помощью передаются различного рода отношения (причинно-следственные, условные, временные, целевые и пр.). Для рассуждения характерны сложноподчиненные предложения, наличие в придаточных предложениях союзов (*потому что, так как, затем, чтобы* и т.п.).

В предложениях, выражающих тезис, для утвердительных общих суждений используются местоимения *всякий, каждый, все*, для отрицательных суждений — *никакой, никто, ни один*. Используются также слова со значением необходимости — *нужно, необходимо, надо, должно, обязан* и т.п.

Для выражения уважительного отношения к чужому мнению в речи-рассуждении используются слова и обороты *я думаю, я считаю, мне кажется, на мой взгляд, по-моему*.

Связь тезиса с аргументами в рассуждениях устанавливается при помощи различных речевых средств:

— союзов — *так как, потому что, ибо, раз, поэтому, постольку, поскольку, если, то* и т.п.;

— вводных слов — *во-первых, во-вторых, в-третьих, например*.

Для связи доказательства с выводом используются слова *следовательно, значит, таким образом*. В построении вывода в речи-рассуждении для связи применяются и такие слова и сочетания слов, как *отсюда (из этого) следует; отсюда (из этого) вытекает; это доказывает, что* и т.д.

При создании речи-рассуждения часто используется *повторение* одних и тех же слов и словосочетаний, выражающих то же самое смысловое содержание, например: *Все металлы — электро-*

проводны. Ртуть металл. Следовательно, ртуть электропроводна²³.

Рассуждение, части которого связаны союзами, называется полным рассуждением. Полные рассуждения особенно распространены в научно-деловой речи²⁴. В разговорной и художественной речи чаще встречаются рассуждения неполные, в них опускаются некоторые части рассуждения и союзы. Приведем пример: *Беззаботные кулики, вольные птички, куда захотят, туда и подадутся* (Астафьев В. Последний поклон).

Если построить умозаключение к этому рассуждению, то получится следующее: *Кулики — вольные птицы, т.к. вольные птицы летят туда, куда хотят. Кулики летят, куда хотят. Следовательно, кулики — вольные птицы*²⁵.

Сказуемые в рассуждениях, как правило, выражены глаголами настоящего постоянного действия, обозначающего характерные признаки предметов рассуждения (*включает, является, дается*).

Рассуждение — выражение в речи обобщенного, в той или иной степени абстрагированного мышления, поэтому для конкретизации отвлеченных суждений и для воздействия на чувства слушателей и читателей при рассуждении и используются сравнения. Например, в рассуждении *Старый друг — это надежный друг! Он, как мать, никогда от тебя не откажется, никогда тебя не обманет* друг сравнивается с матерью, которая никогда не откажется от сына, никогда его не обманет.

Таким образом, рассуждение как функционально-смысловой тип речи является типизированной, структурно оформленной в языковом плане разновидностью монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Речь-рассуждение отличается от других типов монолога специфическими функциями, структурой и языковыми средствами.

²³ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Удэ, 1974. — С. 160.

²⁴ Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. — М., 1999. — С. 281.

²⁵ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Удэ, 1974. — С. 167.

Задания.

1. Подберите примеры речи-рассуждения в литературных произведениях.

2. Докажите, что подобранный Вами текст есть речь-рассуждение. При построении собственного текста речи-рассуждения используйте словосочетания (слова и обороты), выражающие уважительное отношение к чужому мнению:

<i>я думаю</i>	<i>так как</i>
<i>я считаю</i>	<i>потому что</i>
<i>мне кажется</i>	<i>следовательно</i>
<i>на мой взгляд</i>	<i>значит</i>
<i>по-моему</i>	<i>таким образом</i>

Образец выполнения задания:

Я считаю, что этот текст — повествование: в нем говорится о нескольких действиях одного героя, которые происходят одно за другим. Их нельзя передать на одной фотографии. Таких фотографий может быть четыре: начало действия, развитие действия, кульминация, конец действия. Следовательно, этот текст — не рассуждение, а повествование.

3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ

Рассмотрим, доступно ли дошкольнику рассуждение как форма мышления и как тип монологической речи? На этот вопрос в психолого-педагогических источниках нет однозначного ответа.

Швейцарский психолог Ж.Пиаже указывал на недоступность рассуждения дошкольникам, отмечая алогичность детских рассуждений. К этому выводу он пришел на основе анализа рассуждений дошкольников при решении ими предлагаемых задач и ответах на вопросы. Например, на вопрос «Почему солнце держится на небе и не падает?» ребенок отвечал: «Потому что оно должно светить»²⁶.

Однако, по мнению отечественного психолога А.В.Запорожца, причина детских алогичных рассуждений заключается в несостоятельности вопросов и заданий, даваемых Ж.Пиаже. Вопросы, считал А.В.Запорожец, выходили за пределы опыта детей²⁷. Близость задач детскому опыту обеспечивает успешность рассуждений детей (П.П.Блонский, А.В.Запорожец, Н.Н.Подъяков, У.В.Ульянова и др.).

О трудностях рассуждений для детей, по мнению некоторых психологов, говорит и тот факт, что дошкольники редко используют рассуждения. Но П.П.Блонский, исследуя природу возникновения рассуждения у детей, указывал на то, что дети редко самостоятельно прибегают к рассуждению по причине их доверчивости (послушности) и недостаточности опыта. Послушание исключает возражение, а стало быть, и необходимость доказывать²⁸.

Недостаточность опыта дошкольников, отсутствие знаний о связи тех или иных явлений обычно является одной из основных причин неспособности детей к доказательству²⁹. Приобретение

²⁶ Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. — СПб., 1997.

²⁷ Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

²⁸ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979. — Т. 1. — С. 76.

²⁹ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979. — Т. 1. — С. 82.

опыта позволяет детям понимать причинные зависимости, что влияет на развитие рассуждений.

Источником опыта детей является восприятие. Тесную связь мыслительной деятельности детей с восприятием подчеркивал С.Л.Рубинштейн. В процессе наблюдения, при восприятии картин дети чаще прибегают к целому ряду рассуждений и умозаключений³⁰. Связь мышления и восприятия отмечал и Л.А.Венгер. Однако, по его утверждению, понимание причинности зависит от способа знакомства детей с явлениями. При непосредственном наблюдении и действии дети чаще правильно объясняют явления, чем при опосредованном (картинка или словесное описание). Он считал также, что уровни понимания причин явлений нельзя напрямую соотносить с возрастом: в одном и том же возрасте могут наблюдаться значительные различия этого процесса³¹.

Способность к рассуждению зависит у детей, считает Н.Н.Подъяков, от умений выявлять такие свойства предметов или объектов окружающего мира, которые недоступны непосредственному восприятию. А выявить такие свойства позволяют ребенку практические действия с предметами и различного рода их преобразования³².

Действия с предметами, утверждает В.С.Мухина, приводят 4-летних детей к пониманию того, что причины какого-либо явления могут заключаться в свойствах самих предметов (стул упал, т.к. у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте опыт детей позволяет уточнять представления детей о причинах, приходить к ним путем рассуждений и более правильно их понимать³³.

Дети 5—6 лет, по мнению П.Я.Гальперина, овладевают некоторыми формами теоретического мышления, сначала опираясь на наглядные средства, а затем — на внешнее речевое рассуждение. Эта точка зрения указывает на то, что определенный уровень развития логического мышления способствует развитию речи

³⁰ Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики. — СПб., 1981. — С. 357—358.

³¹ Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. — М., 1994. — 240 с.

³² Подъяков Н.Н. Мышление дошкольников. — М., 1981. — 270 с.

³³ Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. — М., 1975. — С. 202—203.

рассуждения, а также на взаимное влияние речи-рассуждения и развитие логического мышления³⁴.

Анализируя процесс возникновения детских рассуждений, П.П.Блонский отмечает, что сам ребенок не дает причинных объяснений и не требует их от других. Но дети прибегают к объяснению в том случае, если их побуждают вопросами³⁵. Это говорит о том, что появление в речи детей данного вида высказываний управляемо.

Высказывание суждений есть своего рода действие. Дети 6—7 лет, высказав то или иное суждение, считают его окончательным или достаточным, не требующим доказательств. Чтобы продвинуть ребенка дальше в его рассуждении, считал П.П.Блонский, необходимы стимулирующие вопросы.

Ребенок 4—5 лет ищет основания для суждения, у него возникают простейшие формы рассуждения, заключающие в себе как движение мысли от частного к общему, так и элементы дедукции. В 6—7 лет рассуждение приобретает более сложный характер. У старших дошкольников можно наблюдать возникновение элементарной формы логически правильного рассуждения.

По мнению А.В.Запорожца, при соответствующем обучении подавляющее большинство детей 6—7 лет пользуются формой дедуктивного умозаключения³⁶. В экспериментальном исследовании Н.Н.Поддьякова и Н.И.Кузиной доказано, что детям старшего дошкольного возраста доступен определенный уровень объяснительной речи. Они способны объяснить правила игры, объяснить, как действует игрушка³⁷.

³⁴ Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

³⁵ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979. — Т. 1. — С. 80.

³⁶ Запорожец А.В. Развитие рассуждений у ребенка-дошкольника // Избр. психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. — М., 1986. — Т. 1.

³⁷ Поддьяков Н.Н., Кузина Н.И. Исследование объяснительной связной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова. — М., 1972. — С. 97—102.

Наблюдения за речью детей шести лет, проведенные Н.В.Семеновой и В.И.Яшиной, также показали, что у старших дошкольников есть все предпосылки для усвоения речи-рассуждения. Многие дети даже без специального обучения прибегают в повседневной жизни к речи-рассуждению, особенно, если в общении с ними воспитатели создают проблемные ситуации, а не строят его в основном на дисциплинарных указаниях. Чаще всего дети используют рассуждения в самостоятельной игровой деятельности. Это подтверждает выводы психологов о том, что практические действия детерминируют мыслительную деятельность³⁸.

Несмотря на то, что дошкольники прибегают к высказываниям-рассуждениям, педагогические исследования (Н.В.Семеновой и В.И.Яшиной) выявили, что без специального обучения рассуждения детей 6—7 лет имеют ряд недостатков в речевом оформлении.

1. *Краткость*, из-за которой рассуждения недостаточно доказательны: в повседневных рассуждениях чаще всего приводится один аргумент (в 70% случаев). Например, *Правила в шахматах не такие, как в шашках! Ты уже был капитаном! Любимая игрушка — мишка, мне папа его подарил.*

Реже фиксируется два аргумента (в 30% случаев): *Любимая игрушка — кукла, потому что она красивая, у нее красивые волосы; Лук сухой, его давно не поливали; Две игрушки: две куклы. Одна, потому что похожа на ребенка, а другая — взрослая. Потому что они любимые.* Объем детских рассуждений колеблется от 5 до 15 слов.

2. *Структура детских рассуждений*, как правило, не выдержана: в ней не всегда представлены все три части, характерные для данного типа монолога.

Доказательная часть, хоть и краткая, присутствует во всех рассуждениях. Например, категоричное детское рассуждение «Нет, ты уже был капитаном!» в ситуации игры подразумевает следующее рассуждение: *Ты не можешь быть капитаном, потому что ты уже им был. Другие тоже хотят быть капитанами.*

³⁸ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001; Яшина В.И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 456—460.

Значит, надо выбрать капитаном кого-то другого. Но для дошкольников, как отмечал еще в свое время П.П.Блонский, окончательным и достаточным для доказательства является одно-два категоричных суждения.

Тезис как первая часть рассуждения была отмечена только в 4,8% случаев, чаще всего он отсутствует в повседневных рассуждениях. Однако в ситуации, когда детей просили рассказать, есть ли у него любимая игрушка и почему она является любимой, тезис появляется. Тезисом служит номинативное предложение, в котором детьми называется любимая игрушка.

Вывод фиксируется в рассуждениях детей еще реже — в 2,4% собранных рассуждений в процессе наблюдений за речью детей в повседневной жизни³⁹.

3. *Связность* детских рассуждений обеспечивается чаще всего союзами (*потому что; за то, что; поэтому*). Частота употребления союза «потому что» объясняется тем, что детям часто задают вопрос «Почему...?». Этот союз старшие дошкольники употребляли для связи тезиса и доказательства (*...потому что ты не знаешь правил игры*), а связь доказательства с выводом осуществляется с помощью союза «поэтому» (*...поэтому его надо полить*).

Для связи суждений в доказательствах детьми почти не применяются вводно-модальные слова: *во-первых, во-вторых, в-третьих*. Для детских рассуждений типичным является простое перечисление аргументов или повторение союзов «потому что», «и», иногда в сочетании с наречием «еще»: *У меня есть друг Дима. Мы с ним никогда не ссоримся и всегда делимся. И еще мы с ним всегда вместе играем.*

Такие слова, как «следовательно», «значит», также почти не встречаются в заключительной части детских рассуждений.

Среди языковых средств, типичных для детской речи-рассуждения, встречаются местоимения и наречия (*все, ничего, никогда, никого, всегда, много* и др.). Можно сказать, что необходимые

³⁹ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.; Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 456—460.

для построения монолога-рассуждения языковые средства освоены даже старшими дошкольниками частично.

Таким образом, отечественные психологи (П.П.Блонский, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, С.Л.Рубинштейн и др.) отмечают доступность рассуждения как формы логического мышления детям старшего дошкольного возраста. Способность к рассуждению зависит, во-первых, от качества и количества жизненного опыта детей, во-вторых, от способов ознакомления с окружающими явлениями и, наконец, от особенностей общения взрослых с детьми, от наличия стимулирующих к рассуждению вопросов взрослых.

Несмотря на доступность рассуждений дошкольникам, их рассуждения как особый тип монологической речи фрагментарны и непоследовательны, они характеризуются ограниченным числом аргументов, бессвязностью и бедностью языковых средств, необходимых для речевого оформления рассуждения. Это говорит о необходимости целенаправленного обучения детей монологу данного типа.

Задание.

Прочтите детские рассуждения, приведенные ниже, и проанализируйте их с точки зрения соответствия структуре данного типа монолога, использования видов связи, доказательности (количества аргументов).

Подснежник, потому что это первый цветок, который видно из-под снега. Он растет под снегом.

Снег тает весной. Потому что весной солнце не только светит, но и греет. А снег тает, когда тепло.

Лук надо полить. Он сухой: его давно не поливали.

Машины разные я не люблю. Я люблю велосипед, потому что на нем можно гонять по улице, и еще потому, что папа сказал, что у меня ноги будут сильные⁴⁰.

⁴⁰ Монологи детей взяты из диссертации Семеновой Н.В. «Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни» (М., 2001).

Для удобства анализа впишите детские высказывания в таблицу:

Структура речи-рассуждения	Соответствующие части из детских монологов
Тезис	
Доказательство (система аргументов)	
Вывод-обобщение	

4. СТАНОВЛЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

К.Д.Ушинский писал: «Изустная речь основана на мышлении, следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове»⁴¹. Данное высказывание могло бы стать эпиграфом для методики развития речи-рассуждения у детей, поскольку в нем указана необходимость обучению детей данному виду монолога и его суть — «мысль в слове».

В практическом воплощении этой идеи К.Д.Ушинский предусмотрел целый ряд логических упражнений.

Он предлагал применять упражнения на нахождение причин и следствий различных явлений:

— обоснование причин (*Почему вода замерзла? Почему крылья мельницы вертятся?*);

— выведение следствий (*Что произойдет, если ...?*).

Среди упражнений в даре слова предлагаются также такие задания, которые напрямую требуют строить речь-доказательство, например: *Лошадь не говорит, чем же вы докажете, она имеет слух?*

К.Д.Ушинский рекомендовал в качестве логических упражнений использовать объяснительное чтение, беседы, предваряющие чтение произведений и следующие после чтения. Например, перед чтением рассказа «Зима» с детьми обсуждается вопрос «Полезен или вреден снег для семян, цветов, хлебов?»; перед чтением произведения о животных: «Почему лошадь или корову называют травоядными и млекопитающими животными?».

Идеи К.Д.Ушинского о взаимосвязи речи и мышления и его рекомендации по использованию логических упражнений активно нашли отражение в работах его последователей Е.Н.Водозовой, Е.И.Тихеевой и др. Среди упражнений, разработанных Е.И.Тихеевой для развития словаря, применяются упражнения

⁴¹ Ушинский К.Д. Родное слово. — Новосибирск, 1994. — С. 386.

на установление причины и следствия. Так в упражнениях «закончи предложения» есть такие: *Кошка залезла на дерево, потому что...; Кошка залезла на дерево, чтобы...; Если кошка увидит собаку, она...* и т.п. Также Е.И.Тихеева вводит такие задания, как объяснение слов и объяснение отгадок⁴².

В советский и постсоветский периоды становления дошкольного образования специального внимания обучению детей речи-рассуждению не уделялось. Тем не менее, в разных образовательных областях так или иначе предполагалось подводить детей к элементам рассуждения. Например, к построению элементарных рассуждений дети привлекались в процессе формирования математических представлений при сравнении множеств, при отнесении фигуры к определенному классу, при измерении величин, при решении арифметических задач и т.д.

При ознакомлении с природой дошкольники учатся сравнивать, обобщать и т.п. В исследованиях Н.Ф.Виноградовой показано, что в процессе решения речевых логических задач о природе развивается способность выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям, находить причинно-следственные связи, а овладение детьми дошкольного возраста умениями сравнивать, делать выводы, обобщать создает предпосылки для формирования таких качеств речи как, достоверность, доказательность, последовательность, четкость⁴³.

Развитию логичности и доказательности речи, по мнению Ю.Г.Илларионовой, способствует загадка. Если ребенок разгадывает загадку, а не просто пытается угадать ее отгадку, он совершает довольно сложную мыслительную операцию, сравнивая и сопоставляя признаки объекта, описанного в загадке, с признаками предполагаемых им объектов. А чтобы доказать правильность отгадки, объяснить ее, необходимо подробное, последовательное и развернутое логическое рассуждение. Анализ материала загадки является основой для доказательства⁴⁴.

⁴² Тихеева Е.И. Развитие речи детей. — М., 1972. — С. 104, 106.

⁴³ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. — М., 1978. — С. 4.

⁴⁴ Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. — М., 1976. — 127 с.

В технологии В.И.Логиновой по обучению детей отгадыванию загадок подчеркивается необходимость побуждения детей к мотивировке (объяснению) отгадки. Мотивировка в контексте данной технологии рассматривается как прием активизации и закрепления словаря детей⁴⁵. Хотя вполне очевидно, что эта мотивировка и есть рассуждение.

Детская поисковая деятельность, особо популярная в технологиях экологического образования (Л.М.Маневцова, П.Г.Саморукова, И.А.Хайдурова и др.), направлена на решение познавательных задач проблемного характера. Участие детей в данном виде деятельности побуждает их объяснять, доказывать. Подчеркивая значение проблемных задач в обучении дошкольников, исследователи отмечают, что с появлением познавательных мотивов появляются внутренние интеллектуальные действия — рассуждения.

В рекомендациях по проведению бесед с детьми (обобщающих, по картинам, о прочитанных произведениях и др.) предлагается задавать по возможности больше проблемных вопросов, побуждающих детей к осмыслению, рассуждению⁴⁶.

Таким образом, анализ педагогических источников показывает, что логической стороне рассуждения уделялось внимание в различных областях дошкольного образования. Но языковой стороне рассуждения до 80-х гг. придавали значение лишь в единичных исследованиях, например: в исследовании Н.И.Кузиной и Н.Н.Поддякова изучались особенности овладения детьми объяснительной речью⁴⁷.

Анализ программных документов дошкольных учреждений также показал, что обучение детей монологической речи предполагается программами с 1932 г. Однако задачи развития речи-рассуждения долгое время в них не ставились, хотя психологические данные тех лет свидетельствовали о том, что переход детей

⁴⁵ Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред Ф.А.Сохина. — М., 1979. — С. 109—112.

⁴⁶ Крылова Н.М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 403—409.

⁴⁷ Поддяков Н.Н., Кузина Н.И. Исследование объяснительной связной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддякова. — М., 1972. — С. 97—102.

к логическому мышлению, лежащему в основе речи-рассуждения, возможен к 6—7 годам.

В 80-е гг. XX в. содержание обучения детей монологической речи стало рассматриваться с позиций типологии текстов. В связи с этим программы детского сада ставят задачи не просто развития монологической речи, а обучения дошкольников *разным типам монолога*. Однако в основном это было обучение детей описанию и повествованию. В «Типовую программу воспитания и обучения в детском саду» (1984) были включены задачи, непосредственно связанные с речью-рассуждением: «развивать у детей умения *объяснительной речи*... и умения *оценивать объяснения* товарищей по содержанию и структуре»⁴⁸. Но в «Программе воспитания и обучения в детском саду» (1985, 1987), разработанной на основе типовой программы, эти задачи не были поставлены.

Впервые задача формирования умений *строить рассуждение* наряду с другими типами монолога (описанием и повествованием) прозвучала в авторской программе О.С.Ушаковой «Развитие речи детей дошкольного возраста в детском саду» (1994) и немногим позднее в программах «Детство» (1995) и «Истоки» (1995), но в них содержание обучения речи-рассуждению не конкретизировано.

В авторской программе Л.Г.Шадринной «Азбука сочиняйки», вышедшей в 1999 г., предпринята попытка конкретизировать содержание обучения детей старшей группы «новому типу речи — рассуждению». В задачи работы с детьми этого возраста включалось: обучение связным рассуждениям, состоящим из тезиса, доказательства и выводов; формирование умений вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов, использовать различные языковые средства для связи смысловых частей (потому что, так как, поэтому, значит, следовательно), употреблять при доказательстве слова «во-первых», «во-вторых». Задача работы в подготовительной группе — закреплять представления детей об особенностях рассуждения. Программа предполагает на различном материале обучать детей построению рассуждений: на природоведческом материале объяснять явления

⁴⁸ Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. — М., 1984. — С. 137—138.

природы, на литературном — мораль произведения, на игровом — правила игр и т.д.⁴⁹

Связь содержания обучения детей монологической речи с положениями о типологии текстов привела не только к появлению соответствующих программных задач, но и к активизации исследований и поисков подходов к методике обучения детей речи-рассуждению.

Первоначально этот вопрос рассматривался относительно школьников. Система работы по развитию связной речи учащихся 5—7 классов, разработанная Т.А.Ладыженской, содержит задачи обучения детей письменным рассуждениям, формирования понятий о построении рассуждений дедуктивного характера, упражнения аналитического характера, развивающие умения выдвигать тезис, доказательство, формулировать вывод⁵⁰.

Проблемам обучения младших школьников речи-рассуждению посвящено диссертационное исследование Р.И.Никольской (1981), которая предложила систему работы, усложняющуюся от класса к классу начальной школы. Исследовательница отмечала, что развитие речи-рассуждения — не самоцель, а способ формирования у детей умений объяснять причины явлений, доказывать высказанные мнения, точки зрения и т.п.⁵¹

Вопросы развития речи-рассуждения младших школьников представлены в работах М.Р.Львова (1985). К числу прочих речевых упражнений, ориентированных на различные формы умственной деятельности детей, он относил задания:

- на выделение существенных признаков для обобщения;
- на выявление причинно-следственных связей;
- на сравнение и противопоставление.

При этом он подчеркивал затруднения младших школьников в выделении существенных обобщающих признаков и советовал

⁴⁹ Шадрина Л.Г. Азбука сочиняйки: программа и методические рекомендации по развитию связной речи детей дошкольного возраста. — Тольятти, 1999. — 40 с.

⁵⁰ Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975. — С. 42—47.

⁵¹ Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983. — 23 с.

эту работу связывать с наблюдениями, имеющимися у детей представлениями⁵².

Вопросы, связанные с развитием речи-рассуждения у детей дошкольного возраста, впервые были подняты В.И.Яшиной (1993). Ее исследование направлено на выявление особенностей монолога типа рассуждения у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании показано, что несмотря на трудности и недостатки в освоении данного типа монолога, дети шести лет пользуются им даже без специального обучения.

Учитывая особенности усвоения детьми речи-рассуждения, В.И.Яшина сформулировала основные условия ее развития.

1. *Организация содержательного общения* воспитателя с детьми и детей друг с другом, в котором создаются ситуации, требующие разрешения определенных проблем, побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью.

2. *Целенаправленное обучение* построению монолога данного типа на специально организованных занятиях.

К *ситуациям в процессе повседневного общения* В.И.Яшина относила: труд детей в природе, наблюдения за сезонными изменениями в природе и объяснение их зависимостей; обследование предметов, их качеств, свойств; конструктивно-строительные задания; классификацию иллюстраций и картинок в книжном уголке, объяснение правил игр.

В *ситуации специально организованного обучения* исследовательница включала задания на наглядной основе и задания без наглядности⁵³.

Под руководством В.И.Яшиной в 2001 г. Н.В.Семеновой была защищена диссертация «Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни»⁵⁴, в которой были обобщены достижения в этой области и разработана технология обучения детей 6—7 лет речи-рассуждению.

⁵² Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М., 1985. — С. 64—66.

⁵³ Яшина В.И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 456—460.

⁵⁴ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.

Таким образом, существующие программы развития речи-рассуждения, проведенные исследования В.И.Яшиной и Н.В.Семеновой, их практические наработки и, наконец, адаптация к дошкольному возрасту технологий, предлагаемых для начальной школы, позволяют определить содержание и методические приемы обучения старших дошкольников речи-рассуждению.

Задание.

Проанализируйте содержание обучения детей речи-рассуждению в двух или трех современных программах (на выбор). Покажите, с какой возрастной группы предусмотрено обучение, усложнение задач, их объем. Соотнесите задачи, предложенные в программах, с задачами, необходимость решения которых вытекает из особенностей данного типа монолога и особенностей детских монологов-рассуждений.

5. СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЮ

Задачи и содержание работы по развитию у детей монологической речи типа рассуждения обусловлены тем, что рассуждение — это категория, во-первых, логическая, во-вторых, языковая.

Овладение рассуждением как *логической категорией* требует усвоения детьми ряда умственных действий, а именно:

— обследовать предметы, вычленять существенные признаки для обобщения и для доказательства выдвинутых тезисов, т.е. находить аргументы, необходимые для подтверждения тезиса;

— устанавливать разнообразные связи, прежде всего, причинно-следственные;

— анализировать, сравнивать, обобщать, делать умозаключения и т.п.

Данные действия теснейшим образом связаны с усвоением детьми основного функционального назначения рассуждения как типа речи, как *языковой категории*. Кроме того, овладение рассуждением как типом монологической речи предполагает усвоение умений передавать и другие ее признаки (см. табл. 5).

Таблица 5

**Специфические признаки речи-рассуждения
и задачи обучения детей монологу данного типа**

Признаки рассуждения как типа речи	Содержание обучения
<i>Функция рассуждения</i> — объяснение какого-либо факта; доказательство чего-либо; достижение умозаключений, выводов, обобщений.	Знакомить с назначением речи-рассуждения, учить строить объяснения, доказательства, обобщения, делать выводы и умозаключения.
Специфическая <i>структура рассуждения</i> : 1) тезис, выражающий суждение, мнение; 2) система аргументов, доказывающих суждение; 3) вывод-заключение.	Знакомить со структурой речи-рассуждения (на основе образца педагога). Учить выражать свое мнение, точку зрения. Формировать умение отбирать и формулировать аргументы для доказательства.

Признаки рассуждения как типа речи	Содержание обучения
	Знакомить со способами доказательства своей точки зрения и его построения. Учить формулировать умозаключения, выводы и заключения.
<i>Языковые средства рассуждения:</i> сложноподчиненные предложения, выражающие причинно-следственные связи; союзы (<i>потому что, так как</i>); специальные слова-конструкторы (<i>во-первых, во-вторых, следовательно, таким образом, значит</i> и др.).	Корректно формулировать свое мнение, используя обороты: <i>я думаю, я считаю, мне кажется, на мой взгляд, по-моему</i> . Свободно пользоваться сложноподчиненными предложениями. Использовать различные языковые средства для связи смысловых частей (<i>потому что, так как, поэтому, значит, следовательно, во-первых, во-вторых</i>).

Рассуждать дети учатся в различных ситуациях, требующих разрешения определенных проблем как в процессе содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом, так и в условиях целенаправленного обучения (В.И.Яшина, Н.В.Семенова).

Ситуации в процессе содержательного общения многообразны:

— труд детей в природе (Почему необходимо поливать растения? В чем причины болезни растений? Каковы особенности их ухода? Где лучше поставить цветы? Почему?);

— хозяйственно-бытовой труд (Как нужно накрыть на стол? Почему именно так? Для чего нужно вытирать пыль?);

— наблюдения за сезонными изменениями в природе и объяснение их зависимостей (Докажите, что наступила весна; Почему тает снег? Много снега — это хорошо или плохо? Почему у забора больше снега, чем в других местах?);

— обследование предметов и объектов окружающего мира, их качеств, свойств; различные опыты с водой, снегом, льдом, деревом, металлом и т.д. (в процессе их проведения дети высказывают свои предположения и объясняют, почему они так думают);

— конструктивно-строительные задания (Какие перекрытия для гаража понадобятся? Почему именно такие?);

— классификация иллюстраций и картинок в книжном уголке, объединение картинок в одну группу (объяснить основания для объединения групп, доказать правильность);

— объяснение правил игр (объяснить правила и доказать их значимость).

Ситуации специально организованного обучения содержат:

— задания, построенные на наглядной основе — складывание разрезных картинок и объяснение своих действий; выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от развития сюжета, времени суток и др. и объяснение или обоснование ее; игры типа «Разложи и объясни»; игра «Небылицы в картинках» (доказать, что не так); выявление причинно-следственных отношений между объектами, изображенными на картинке; отгадывание загадок с опорой на картинки в играх типа «Найди отгадку»;

— задания без наглядной основы — беседы по содержанию произведений художественной литературы; речевые логические задачи; объяснение пословиц; загадывание и отгадывание загадок без опоры на наглядный материал; составление высказываний-рассуждений на предложенную тему, проблемно-речевые ситуации; приемы из системы ТРИЗ (теории решения изобретательских задач), такие ее элементы, как системность (часть — целое), развитие (было — стало), противоречие (хороший — плохой).

Таким образом, задания, которые стимулируют ребенка высказывать свое мнение, обосновывая и аргументируя его, объяснять что-либо, способствуют развитию у ребенка рассуждения как логической операции и навыков речевого оформления в виде речи-рассуждения.

Учитывая рекомендации «Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» об учете принципа интеграции образовательных областей, покажем возможности некоторых интегрированных заданий.

Например, в таких *игровых ситуациях*, как «Конкурс», «Совет» и т.п., ставится задача *выбрать и доказать* правильность

выбора какого-либо объекта. Для этого детям предстоит выразить свою точку зрения и обосновать ее. В этом случае в качестве тезиса будет выступать мнение ребенка об исключительности объекта, а в качестве аргументов — признаки объектов. В данных игровых ситуациях интегрируются задачи из таких образовательных областей, как «Социализация» (развитие игровой деятельности, приобщение к элементарным нормам взаимоотношений), «Познание» (интеллектуальное развитие, закрепление представлений об окружающем мире), «Коммуникация» (закрепление словаря, описательной речи, обучение речи-рассуждению).

Если дети имеют достаточные представления о признаках тех или иных объектов, овладели описательной речью, им можно предлагать не просто описывать объекты, а доказывать их исключительность в конкурсах: *Самое нарядное платье; Самый обаятельный (симпатичный) котенок (щенок); Лучший рисунок* (или другая детская работа изобразительной деятельности) или в советах: *Какое платье выбрать кукле на праздник? Какую игрушечную машину купить для малышей? Какие чайные пары приобрести для ДОУ?*

Интеграция обучения детей 6—7 лет речи-рассуждению с образовательной областью «Художественное творчество» прослеживается при рассматривании произведений изобразительного искусства и при оценке детьми рисунков друг друга.

Например, дети оказываются в ситуации выбора и его аргументации, если при рассматривании *двух-трех пейзажных картин* им предстоит выбрать из них ту, которая соответствует содержанию стихотворения или рассказа. Обоснование выбора будет опираться на признаки пейзажа, описанные в литературном произведении, и признаки, изображенные на картинах. Например, рассматривание репродукций картин «Лес» И.Шишкина и «Золотая осень» И.Левитана сопровождается чтением стихотворения И.Бунина «Лес, точно терем расписной...». Затем предлагается задание выбрать картину, подходящую к содержанию стихотворения (*К какой картине подходит это стихотворение? Почему?*). Этот прием побуждает детей соотносить словесное описание с наглядным образом пейзажа на картине. Дети подбирают аргументы и доказывают свое мнение, прибегая к построению

речи-рассуждения. В данном случае интегрируются такие образовательные области, как «Коммуникация» «Художественное творчество», «Познание» и «Чтение художественной литературы».

В построении элементарных монологов-рассуждений дети упражняются также **в процессе рассматривания любой картины**, если педагог стимулирует их к установлению причинно-следственных связей. Например, вопросы типа *«Как ты думаешь, любит ли хозяйка кошку с котятами? Почему ты так решил?»* (картина «Кошка с котятами»); *«Какое время года изображено на картине? Почему ты так думаешь?»* (любая пейзажная картина) побуждают детей высказывать свои предположения и доказывать их правильность.

При подведении итогов изобразительной деятельности детей им нередко предлагается выбрать самый хороший рисунок (или другой продукт изобразительной деятельности). При этом просят объяснить, почему ребенок выбрал именно этот рисунок или аппликацию (самый интересный продукт лепки). В данном случае педагог может продемонстрировать образец обоснования своего выбора: *«Мне больше всего понравился рисунок Васи. Посмотрите, какая у него получилась необычная картина весны, на голубом небе — нежные белые облака, на деревьях он нарисовал мелкие-мелкие листочки, словно они только что вылезли из почек. Рядом с деревьями в зеленой траве желтые пятнышки одуванчиков или мать-и-мачехи. Видно, что Вася трудился, как настоящий художник, ему удалось передать в рисунке весеннее настроение. Это мне и понравилось».*

Интеграция обучения детей 6—7 лет речи-рассуждению с образовательной областью «Познание» предоставляет чрезвычайно много возможностей побудить детей к доказательству своего мнения, которое строится на основе имеющихся представлений об окружающем мире.

Познание свойств и качеств объектов окружающего мира предполагает их сравнение. Закрепление представлений о свойствах и качествах предметов может происходить в играх и упражнениях (игра ТРИЗ «Хорошо — плохо», упражнение «Похожи или нет?»).

Например, сравнивая мяч и воздушный шар, дети находят различия и сходство этих объектов. На основе суждений о различных

и сходных признаках дети доказывают непохожесть или похожесть воздушного шара и мяча:

— *Мяч и шар не похожи. У них много различий: у шара есть ниточка, а у мяча — нет. На мяче — полоска, а у шара полоски нет. Шар овальный, а мяч круглый. Шар прозрачный, а мяч не прозрачный. Мяч более упругий и тяжелый, поэтому он падает на пол быстрее и выше подпрыгивает. Можно сказать, что мяч и шар разные.*

— *Мяч и шар похожи. Во-первых, и мяч, и шар — игрушки. Их можно подбрасывать, бросать, ловить. Во-вторых, оба они сделаны из резины. В-третьих, внутри и шара, и мяча — воздух. В воде они не тонут. Значит, они похожи.*

Аналогичны задания с картинками «Одинаковые картинки или нет?».

Отгадывание загадок детьми связано с мотивировкой отгадок (ее объяснением), поэтому работа по обучению детей речи-рассуждению связана с загадками. При этом следует помнить, что дети дошкольного возраста при отгадывании загадок нередко стараются не отгадать, а угадать, не прибегая к логическим размышлениям, сопоставлениям и т.п. Необходимо учить детей отгадывать загадки. Технологию обучения детей отгадыванию загадок разработала В.И.Логинова⁵⁵. Использование загадок она связывает, прежде всего, со словарной работой, рассматривая эту работу в качестве закрепления представлений детей о свойствах и качествах предметов и объектов окружающего мира и соответствующего этим представлениям словаря. Однако анализ технологии позволяет говорить о том, что ее применение способствует овладению детьми речью-рассуждением.

Технология обучения отгадыванию загадок предполагает две части.

Первая часть — рассматривание объектов (или их изображений), о которых будет идти речь в загадках. Управляя ситуацией рассматривания объектов, воспитатель целенаправленно подводит детей к выделению именно *тех признаков*, которые будут названы в загадках. Для обозначения выделяемых признаков воспитатель

⁵⁵ Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. — М., 1979. — С. 109—12.

вводит словесный материал загадок. Например, если будет использоваться загадка о березе «*Стоят в поле сестрицы: платья белые, шапки зеленые*», воспитатель в ходе рассматривания включает метафоры загадки в свою речь: «*Посмотрите, березки похожи на **сестриц**. Согласны? Чем они похожи?*» или побуждает детей к сравнению: «*На что похожа зеленая крона березок?*», подводит их к сравнению кроны с шапкой. Такая работа в контексте словарной работы важна, поскольку дети осваивают понятие переносного значения слов.

Во **второй части** при отгадывании загадок детьми педагог побуждает их к мотивированию (объяснению) своих отгадок. В процессе построения этого объяснения дети прибегают к перечислению признаков, совпавших с признаками объекта, названными в загадке, таким образом, закрепляется словесный материал, активизируется словарь детей. При этом вполне очевидно, что одновременно дети упражняются в построении речи-рассуждения, поскольку они выдвигают тезис (отгадку), обосновывая отгадку, приводят аргументы (совпадение признаков отгаданного предмета с признаками, названными в загадке), подытоживают свое рассуждение (вывод).

Такой же педагогический результат достигается и в процессе придумывания детьми загадок. На основе сравнения предметов дети составляют друг для друга загадки, отгадывают их, обосновывая свои отгадки. Например:

*Овальный, но не огурец,
Резиновый, но мяч,
Прозрачный, но не стекло,
Плавает, но не лодка,
Летает, но не птица.*

Это шар. Он овальный, сделан из тонкой, почти прозрачной резины, шар легкий, т.к. в нем воздух, поэтому он не тонет, а плавает и может улететь. Это точно шар.

Обучение детей построению речи-рассуждения связано также с таким направлением, как *формирование элементарных понятий (обобщений)*. При подведении какого-либо объекта под обобщение дети прибегают к доказательству. Например, при ознакомлении детей с понятием «овощи» выделяются родовые признаки, на основе которых плоды обобщаются. После этого дети отбирают другие плоды, относящиеся к овощам, и доказывают правильность

своего выбора. Следовательно, в этом случае дети вновь сталкиваются с необходимостью построения хоть и короткого, но текста-рассуждения. Это наглядно видно из фрагмента работы по закреплению родовых признаков понятия «овощи»:

— *Давайте рассмотрим, что здесь овощи, а что не овощи. Овощи будем складывать в корзину, а фрукты в вазу. Сережа, что ты положил в корзину?*

— *Я положил в корзину картофель. Это овощ, так как картофель растет в огороде, его специально выращивают, и его едят. Значит, картофель — это овощ.*

На основе усвоения родовых обобщений проводятся упражнения типа «Четвертый лишний», в ходе которых детям следует не просто назвать лишний объект, но и доказать, почему он лишний.

Примеры карточек для игры «Четвертый лишний»:

дама	девочка	цветок	старик
береза	одуванчик	мальчик	ель
яблоко	груша	морковь	лимон
муха	кошка	роза	тигр
платье	пальто	сапоги	брюки
кроссовки	шляпа	туфли	шлепанцы
тарелка	колбаса	сыр	батон
самолет	автобус	корабль	бабочка
топор	игла	пила	гвоздь
лиса	корова	волк	медведь
лошадь	лев	овца	коза

Другой разновидностью заданий, стимулирующих детей к построению речи-рассуждения, являются **логические задачи**. Логические задачи могут быть с наглядностью и без нее. Ниже приведены примеры некоторых видов логических природоведческих задач с использованием иллюстративного материала.

1. Отгадай, кто фотографировал?

Вчера Мишутка, его мама и папа ходили в гости к бабушке и бабушке. Там они сфотографировались. Назови всех, кто на снимке. Догадайся, кто фотографировал? Почему ты так решил?

2. Где бабушка?

Света пришла в гости к своей подруге Даше. Даша рассказала, что гостила летом у бабушки.

— Хочешь, я покажу тебе мою бабушку? — спросила Даша. Она достала фотографию, но тут зазвонил телефон, она положила фотографию и вышла.

Помоги Свете найти на фотографии бабушку (на снимке кроме бабушки дети и молодые женщины). Как ты догадался?

3. Неправильные картинки.

Эту картину нарисовал веселый художник, чтобы мы улыбнулись. Что же неправильно изобразил художник? Почему ты считаешь, что это шутка художника?

4. Что следует дорисовать в пустом квадрате?

— Внимательно рассмотри карточку, все, что на ней нарисовано. Догадайся и объясни свою догадку: что нужно дорисовать в пустом квадрате?

Примеры карточек:

1) На карточке четыре квадрата: в первом — одна корзина, во втором — две корзины, в третьем — три корзины. Четвертый квадрат пуст.

2) На карточке девять квадратов: три ряда по три квадрата. В квадратах первого ряда картинки: корзина, бочка, ромашка; во втором — ромашка, корзина, бочка; в третьем — бочка, ромашка, пустой квадрат.

Ярким примером логических задач без наглядности могут служить задачи, предложенные Н.Ф.Виноградовой:

1. Где снежинки? (по рассказу Н.Калининой).

Леночке понравились снежинки. Она принесла их в детский сад: «Смотрите, какие красивые!» А на рукавицах блестят капельки воды. Где же снежинки?

2. Волшебные льдинки.

Мой знакомый лесник рассказал мне про волшебные льдинки-сосульки.

Было раннее утро. Солнце только поднималось. Вышел лесник на крыльцо и увидел, что с крыши свисают сосульки, большие-большие, прозрачные, как стекло, льдинки.

До обеда был лесник по своим делам в лесу. Солнышко в это время высоко поднялось, ярко светит. Вернулся лесник, сел на крыльцо, на солнышке греется.

Вдруг ему за воротник... кап-кап, поднял он голову — нет сосулек. Только капельки воды с крыши капают. Удивился он, куда это сосульки делись. Подумал, покачал головой, да так и не придумал.

Расскажите, что это за капельки. Откуда они появились? Куда сосульки делись? Увидит ли он снова сосульки вечером?

3. Почему деревья белые?

Пришла я к знакомому садовнику в гости. Вышли мы с ним в сад, посидеть на скамеечке. А вокруг нас деревья белые-белые. Весна на дворе, солнце прогревает, а деревья, будто снегом покрыты — белые стоят.

Кто догадается, в какой сад мы попали? Почему деревья белые?

4. Удивительные капельки.

На даче дети встали рано и сразу побежали на участок, где росли красивые цветы и трава. На каждом листике и цветке они увидели крупные прозрачные, как бусинки, капельки воды. Они блестели, переливались на солнце.

— Что это такое?— удивились ребята и побежали спрашивать у Елены Ивановны.

А вы знаете, что это такое? Как называются эти капельки воды? В какое время дня бывают они? Останутся ли они на траве и цветах целый день?

Другие задачи смотрите в пособии Н.Ф.Виноградовой⁵⁶.

Интеграция обучения детей 6—7 лет речи-рассуждению с разделом «Формирование элементарных математических представлений» (образовательная область «Познание»). Знакомя детей со структурой арифметических задач, невозможно обойти задачи развития у детей речи-рассуждения. Одно из ключевых математических направлений — научить детей отличать задачу от рассказа. Речевая направленность работы над этим аспектом — опираясь на представления об арифметической задаче, строить простые умозаключения в форме речи-рассуждения. Признаки арифметической задачи — это аргументы для рассуждений детей при обосновании отнесенности текста к задачам или обычному рассказу.

⁵⁶ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. — М., 1978. — С. 91—94.

Например, предлагается рассказ без чисел: *«Воробьи клевали корм в кормушке, а потом к ним прилетели синички»*. После чего детям задают вопросы: *«Как думаете, задача это или нет? Почему вы так думаете?»* Заслушав ответы детей, которые могут и не дать исчерпывающего доказательства, воспитатель может предложить такой образец речи-рассуждения: *«Это рассказ, а не задача, т.к. говорится о том, что вначале воробьи клевали корм в кормушке, а потом к ним прилетели синички. Но ничего не говорится о том, сколько было воробышков, и сколько было синичек. И нет вопроса о том, что нужно узнать. Значит это просто короткий рассказ. Чтобы этот рассказ стал задачей, надо ввести числовые данные о количестве птиц и задать вопрос о том, что нужно узнать»*.

После этого вновь предлагается рассказ, к которому добавляется вопрос: *«Воробьи клевали корм в кормушке, а потом к ним прилетели синички. Сколько птиц сидит в кормушке?»*. Затем детей спрашивают: *«Получилась ли задача? Почему? Есть ли числа?»*. Дети отвечают на вопрос, подражая рассуждению воспитателя. При этом можно помогать детям наводящими вопросами: *«Это задача или нет? Можно ли решить? Почему? Есть ли числа? Сколько чисел? Все ли мы знаем?»*. Последовательно отвечая на эти вопросы, дети приходят к построению рассуждения. Воспитатель, подводя итог детским рассуждениям, еще раз предъявляет им образец законченного рассуждения: *«Задачу невозможно решить. В ней не названо ни одного числа, а в задаче всегда должно быть два числа и вопрос. В задаче нет чисел, следовательно, ее нельзя решить»*.

Позже дети учатся построению речи-рассуждения при обосновании выбора арифметического действия. При решении задач важно не столько нахождение ответа (называние числа), сколько нахождение и объяснение пути решения. Рассуждения при решении задач не только упражняют детей в построении речи-рассуждения, но и учат логически мыслить и осваивать процесс и алгоритм решения арифметических задач. Дети рассуждают примерно так: *«Нина в одну вазу поставила пять флажков, а в другую — один флажок. Теперь их стало на один больше. Значит, эту задачу можно решить сложением: к пяти прибавить один флажок, будет шесть. Значит, в обе вазы Нина поставила*

шесть флажков» или «Чтобы узнать, сколько карандашей, нам необходимо отнять, потому что карандашей стало на один меньше».

Во всех описанных случаях стимулирования детей к использованию речи-рассуждения предполагается *не только упражнение* детей построению монолога данного типа, *но и, разумеется, прямое обучение* — «показ» способов построения монолога типа рассуждения. Обучение детей речи-рассуждению, как и другим типам монолога (описанию и повествованию), подразумевает две части — подготовка к обучению и непосредственное обучение.

Таблица 6

Обобщенный алгоритм обучения детей речи-рассуждению

Части занятия	Основное содержание работы
1. Подготовка детей к построению речи-рассуждения	— побуждение детей к поиску решения, к определению своего мнения, выбора и т.д.; — активизация опыта детей, содержащего аргументы, которые доказывают правильность решения, мнения, выбора.
2. Обучение детей составлению речи-рассуждения	— демонстрация образцов речи-рассуждения (образец); — обобщение способов действия (план доказательства, или речи-рассуждения); — упражнение детей в построении речи-рассуждения; — коррекция недостатков детских рассуждений (оценка детских монологов).

Как видим, алгоритм деятельности педагога по обучению детей речи-рассуждению почти такой же, что при обучении детей другим типам монологической речи. Отличие состоит в том, что в первой части перед детьми ставится задача, соответствующая функциональному назначению именно речи-рассуждения, и, кроме того, идет подготовка (сбор) речевого материала для этого типа монолога.

Во второй части используются те же методические приемы, хотя и они, как было сказано, имеют определенные особенности, связанные с типологическими чертами речи-рассуждения.

Демонстрируются способы построения речи-рассуждения (приемы «показа» традиционны: это *образец речи-рассуждения*, представленный воспитателем, *разбор образца* с выделением отдельных частей текста, *план построения речи-рассуждения*). «Показ» способов построения речи-рассуждения — важный прием обучения детей речи-рассуждению, но главное в этой части — *упражнение* детей в самостоятельном построении своих рассуждений или объяснений. Упражнение предполагает наличие *оценки* речи-рассуждения детей.

Специфика оценки речи-рассуждения заключается в том, что в ней подчеркиваются *особенности функций* данного типа монолога. В оценке отмечается, насколько убедительно ребенок отстаивает свое мнение, смог ли он убедить в своей правоте или нет, доказал что-либо или не сумел доказать, понятно ли объяснил и т.д. Разумеется, оценивается и то, насколько связно и логично построен монолог-рассуждение.

Задания.

1. Прочтите план образовательной ситуации, представленный ниже. Определите, способствует ли данная ситуация развитию у детей речи-рассуждения и докажите это, построив свой текст рассуждения в соответствии со структурой данного типа монолога, применяя характерные для него языковые средства.

Образовательная ситуация для детей 5—6 лет.

Воспитатель сообщает детям, что Анна Ивановна (заместитель заведующего по хозяйственной части) просит у них совета, какую чайную пару лучше выбрать для детей младшей группы. В магазине огромный выбор — глаза разбегаются. Вот самые интересные чайные пары (представляются 5—6 видов чайных пар).

— Давайте, подумаем, — предлагает воспитатель детям, — какая из этих чайных пар больше всего понравится малышам и подойдет для них? Какие будут мнения? Сережа, как ты считаешь, какой образец из этих чайных пар можно посоветовать купить малышам? Почему ты так считаешь?

2. Составьте планы двух образовательных ситуаций, посвященных обучению детей речи-рассуждению, помня о принципе интеграции речевых задач с задачами других образовательных областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Теория и методика развития речи и обучения родному языку. — М., 2000. — С. 337—341.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979. — Т. 1. — С. 76—82.
3. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. — М., 1994.
4. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. — М., 1978. — С. 91—94.
5. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. — М., 1976.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. — М., 1999. — С. 276—283.
7. Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. — М., 1996.
8. Крылова Н.М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 403—409.
9. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975. — С. 42—47.
10. Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. — М., 1979. — С. 109—112.
11. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М., 1985. — С. 64—66.
12. Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. — М., 1975. — С. 202—203.
13. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А.Нечаева. — Улан-Удэ, 1974.
14. Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983.
15. Овчинников Г.С. Обучение младших школьников доказательству // Начальная школа. — 1989. — № 10—11. — С. 37—39.
16. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. — СПб., 1997.

17. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольников. — М., 1981.
18. Поддьяков Н.Н., Кузина Н.И. Исследование объяснительной связной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова. — М., 1972. — С. 97—102.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики. — СПб., 1981. — С. 357—358.
20. Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
21. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи и обучения родному языку. — М., 2006. — С. 103—108.
22. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. — М., 1984. — С. 137—138.
23. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. — М., 1972. — С. 104, 106.
24. Ушинский К.Д. Родное слово. — Новосибирск, 1994. — С. 386.
25. Шадрина Л.Г. Азбука сочиняйки: программа и методические рекомендации по развитию связной речи детей дошкольного возраста. — Тольятти, 1999.
26. Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. — М., 1999. — С. 456—460.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Характеристика монолога как формы речи	5
2. Лингвистическая характеристика речи-рассуждения	17
3. Психологические основы развития у детей речи-рассуждения	26
4. Становление технологий развития речи-рассуждения в методике развития речи.....	33
5. Содержание, методы и приемы обучения дошкольников речи-рассуждению.....	40
Литература	53

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 23.12.2013
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 3,5
Тираж 300 экз. Заказ 1501

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*