

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются психологические основы развития связной речи у дошкольников. Раскрывается психологическая природа связной речи, проблемы ее становления и развития, роль понимания речи в процессе общения, влияние наглядности на формирование специальных речевых навыков и умений.

Ключевые слова: психология, развитие, формирование, связная речь, становление, понимание, общение, влияние, наглядность, навык, умение.

N. V. Yolkina

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN A KINDERGARTEN

In this article the author considers psychological bases of development of coherent speech of preschool children. The psychological nature of coherent speech, a problem of its formation and development, a role of understanding speech in the course of dialogue, influence of presentation on formation of special speech skills and abilities are revealed.

Key words: psychology, development, forming, coherent speech, formation, understanding, intercourse, influence, use of visual aids, acquired habit, practice, skill, ability.

В современной психологии модель речевого процесса представляется как многоуровневая иерархическая система с выделением трех подсистем:

- уровня относительно элементарных внутреречевых операций, связанных с использованием лексических элементов в речи;
- уровня оперирования логико-грамматическими, синтаксическими, понятийными структурами, вербальными клише;
- уровня коммуникативных процессов, обеспечивающих общение между людьми.

Последний уровень в силу подверженности многофакторным влияниям, включая личностные, прагматические, ситуативные, наиболее сложен по своей организации и, соответственно, требует разработки специфических методов. Причем текст рассматривается как главный предмет анализа.

Психологическая природа связной речи, проблемы ее становления и развития раскрываются в многочисленных психологических исследованиях (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др.).

Под связной речью понимается развернутое, логическое, последовательное и образное изложение какого-либо содержания.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что для говорящего всякая речь, передающая мысль, является связной речью. «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зре-

ния ее понятности для слушателя или читателя» [4. С. 469]. Построение фраз уже свидетельствует о том, что ребёнок начинает устанавливать связи между предметами. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что связная речь – такая речь, которая понятна на основе ее собственного предметного содержания. Для того чтобы ее понять, нет необходимости специально учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится, все в ней понятно из самого контекста речи; это контекстная речь. Таким образом, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. Она может быть несвязной по двум причинам: связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего; будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Речь ребенка отличается тем, что она не образует связного смыслового целого, такого «контекста», чтобы на основании только его можно было ее понять.

Связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: умственного, речевого, эмоционального. Оно показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи; умеет ли избирательно пользоваться наиболее уместными для данного моно-

логического высказывания средствами, то есть употреблять слово, словосочетание, которое точно, полно, выразительно, грамотно отражало бы замысел говорящего.

Развитие связной монологической речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формам общения с окружающими людьми. В работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» основным вопросом является соотношение речи и мышления. Переход от мысли к речи представляет собой сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздание в словах.

Развитие связной речи и речевого общения составляет функциональный, или коммуникативный аспект формирования речи. В то же время связная речь тесно переплетается с двумя другими аспектами речи: структурным и когнитивным, так как отражает уровень развития ребёнка, способность анализировать, сравнивать; показывает уровень овладения словарём, грамматическим строем, звуковой культурой речи.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.М. Леушиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и других ученых дана детальная характеристика особенностей двух форм связной речи (диалог, монолог). В них доказано, что у маленьких детей диалог предшествует монологу, а также то, что эти формы речи различаются по своей психологической природе и лингвистическим средствам.

Диалогическая речь в большой степени ситуативна, то есть связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и контекстуальна, то есть каждое очередное высказывание в значительной мере обусловлено предыдущим.

Диалогическая речь произвольна, реактивна: чаще всего реплика в ней представляет собой непосредственную речевую реакцию на неречевой стимул или высказывание, содержание которого «навязано» предшествующим высказыванием.

Монолог развивается на основе диалогической речи. Само содержание монологической речи по большей части включает в себе мысленную обращенность к реальному или предполагаемому слушателю (собеседнику), как это имеет место и во внутренней речи. Монологическая речь является относительно развернутым видом речи, она в большей степени произвольна. Монологическая речь – это весьма ор-

ганизованный вид речи, который требует специального речевого воспитания. Произвольность монологической речи предполагает, в частности, умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, то есть умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передавали бы замысел говорящего.

В исследованиях по проблеме развития связной монологической речи рассматриваются вопросы о содержании, функциях, формах связной речи, о взаимосвязи умственного развития детей и развития связности речи (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Установлено, что уже на первом-втором году жизни в процессе непосредственно-эмоционального, практического общения со взрослыми закладываются основы будущей связной речи. Постепенно речь приобретает развернутый, связный характер, и уже к 4–5 годам устная речь ребенка, много общающегося со взрослыми, становится достаточно богатой и полной. Однако ни один ребенок, хорошо и бегло говорящий, не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Говорящий ребенок всегда подразумевает лишь содержание своей речи, оперируя с непосредственно воспринимаемыми предметами, образами или мыслями, которые он хочет обозначить в речи, и лишь в редких случаях задумывается, как ему нужно произнести то или иное слово.

Устанавливая определённую стадиальность в развитии речи и исходя из ее основной коммуникативной функции, С.Л. Рубинштейн выделил ситуативную и контекстную речь. Он считал, что характерной особенностью ситуативной речи является то, что она больше изображает, чем высказывает. Сопутствующие речи мимика и пантомимика, жесты, интонация, усиливающие повторения, инверсии и другие средства выразительности, которыми ребенок пользуется, часто значительно превышают то, что заключено в значении его слов.

Речь ребенка раннего возраста ситуативна по своему характеру, потому что предметом его речи является непосредственно воспринимаемое, не отвлеченное содержание. Речь эта обращена к людям, объединенным с ребенком общностью переживаемого, к близким

(А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Эмоционально-выразительные моменты сохраняются и в более зрелой речи последующего периода, но включаются как дополнительные моменты во внутренне связный смысловой контекст: сначала они как бы прерывают этот контекст, не дополняя, а заменяя его предметно-смысловое содержание.

Своеобразное построение ситуативной речи, содержание которой не образует само по себе, безотносительно к определенной частной ситуации, связанного контекста, обусловлено не какими-то особенностями, присущими возрасту, а прежде всего функцией, которую выполняет для ребенка речь. Его речь – это разговорная речь; она служит для общения с людьми, которые его окружают, близки с ним, живут его интересами, понимают его с полуслова. В условиях непосредственного контакта с собеседником ситуативная речь не является дефектной, неполноценной, в таких ситуациях и взрослый человек пользуется ею.

А.М. Леушина, проводившая специальный психологический анализ ситуативного этапа развития детской речи, показала, что «...ситуативная речь ребенка – это, прежде всего, ярко выраженная диалогическая, разговорная речь. Она диалогична по самой своей структуре и притом даже тогда, когда внешне по форме она носит характер монолога; ребенок разговаривает с реальным или воображаемым (мнимым) собеседником или, наконец, сам с собой, но он неизменно разговаривает, а не просто рассказывает» [3. С. 58].

Шаг за шагом ребенок переходит к построению речевого контекста, более независимого от ситуации. Постепенно речь становится связной, контекстной. Появление этой формы речи объясняется новыми задачами и характером общения ребенка с окружающими. Складывающаяся функция сообщения, усложнение познавательной деятельности требуют более развернутой речи, и прежние средства ситуативной речи не обеспечивают понятности и ясности его высказываний.

В психологических исследованиях показано, что элементы связной монологической речи появляются у детей уже в 2–3 года, а переход внешней речи во внутреннюю, ситуативную – в контекстную происходит к 4–5 годам (М.М. Кольцова, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин). В ряде исследований от-

мечено, что в младшем и среднем дошкольном возрасте у детей приходится наблюдать склонность к монологизированию (Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и др.).

Принципиальное значение для методических исследований имеет вывод А.М. Леушиной о том, что ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка, что переход от ситуативной речи к контекстной не совершается механически. Этот переход в значительной мере обусловлен содержанием материала и характером излагаемого. В ее исследовании доказано, что у одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более связной – в зависимости от задач и условий общения.

А.М. Леушина экспериментально установила, что пересказ отличается большей последовательностью, развернутостью, строгостью синтаксического оформления, а в рассказах из опыта возрастают ситуативность высказываний и экспрессивность речи. Выявлено, что условия диалога, основанного на общности переживаний собеседников, побуждают детей к ситуативности высказываний.

Зависимость характера детской речи от содержания и условий общения подтверждается исследованиями З.М. Истоминой. В ситуации, когда материал хорошо известен слушателю, ребенок не испытывает потребности давать развернутое высказывание. Передача же неизвестного для слушателя содержания побуждает ребёнка мобилизовать силы на решение коммуникативной задачи и дать полное, последовательное изложение. В исследованиях психологов (Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, В.Е. Сыркина и др.) указывается на то, что в пределах разговорно-бытового стиля происходит уменьшение ситуативных моментов в речи и переход к пониманию на основе собственно языковых средств. Даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и проявляется контекстная речь.

Основная линия развития речи ребенка заключается в том, что от исключительного господства ситуативной речи он переходит к овладению контекстной речью. В общении ребенок использует обе эти формы речи, в зависимости от обстановки, от задач общения и содержания высказывания. По мнению М.И. Лисиной, форма речевого высказывания обусловлена тем, насколько собеседник понимает ребенка. Уже младшие дошкольники адаптируют

свою речь к слушателю, и ответы последнего влияют на строение и содержание будущей фразы. Сфера общения ребёнка со сверстником, начиная с трех лет, более вербализована, и она скорее стимулирует к использованию речи, чем к коммуникации со взрослым. Взрослый легко понимает ситуативную речь ребёнка. Сверстник воспринимает своего партнёра только в конкретной, наличной ситуации. Вследствие этого детям для взаимного понимания необходимы развернутые, то есть контекстные высказывания. В общении со сверстниками речь ребёнка становится связной и лексически более разнообразной.

Роль понимания речи в процессе общения подчеркивается некоторыми зарубежными авторами (К. Менг, И. Вайгль). Процесс коммуникации между воспитателем и ребенком – это коммуникативно-кооперативный процесс, в котором проявляются как речевые, так и неречевые моменты, предметные действия. Можно установить прямую зависимость между уровнем самостоятельности и правильности высказывания ребенка и уровнем развития его понимания речи, которую можно успешно развивать в контексте предметной деятельности с игрушками.

Выявив обусловленность особенностей речи ситуацией общения, исследователи делают значимый для методики вывод о ведущей роли взрослого и его требований к речи ребенка в ее развитии и о необходимости учета в этом влияния характера задания, ситуации общения.

Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Такое общение органически включается во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную). «Чтобы полноценно общаться, – пишет А.А. Леонтьев, – человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь.

Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» [2. С. 33].

В исследованиях психологов и педагогов несовершенство речевых форм дошкольников объясняется сложностью механизма овладения связной речью. Авторы доказывают творческий характер усвоения детьми родного языка (Г.П. Белякова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, А.Г. Тамбовцева, Г.А. Тумакова, О.С. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.). Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи на основе подражания и неосознанностью усвоения языковых средств и норм, но, прежде всего, развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений. Это развитие происходит и вне специального обучения; тем более необходимо вести его в русле специально организованного педагогического процесса.

Общение будет полноценным лишь тогда, когда ребенок овладеет определенными речевыми действиями и умениями:

1) ориентироваться в ситуации и содержании общения, то есть

а) осознавать свое коммуникативное намерение (наличие желания вступить в активное общение);

б) по отдельным признакам (заглавию, началу, внешним приметам) предполагать предмет речи, общий характер речевого произведения;

2) планировать дальнейшие речевые действия: уточнять задачу восприятия (предельно полно «вычерпать» информацию или взять ее частично; подготовиться к возражению или творческому развитию мысли; поддержать собеседника или продумать способ воздействия на него и т. д.);

3) проникать в смысл высказывания, то есть

а) понимать значение слов, форм слов, конструкций, интонации, мимики, жестов;

б) реагировать на эти сигналы текста и собеседника;

в) анализировать состав микротема и формулировать общую тему высказывания;

г) определять логику развития мысли автора речи и его основную мысль, прямо сформулированную в тексте, раскрывать мысль, не сформулированную прямо в тексте (подтекст);

д) чувствовать общую тональность высказывания; отношение говорящего к предмету речи;

4) осуществлять самоконтроль за восприятием речи: осознавать степень понимания высказывания; оценивать соответствие внутренней установке и задаче восприятия; пользоваться приемами совершенствования понимания текста (А.А. Леонтьев и др.).

Овладение этими умениями, процесс перехода от ситуативной речи к контекстной осуществляется постепенно.

Раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. При передаче событий, вызвавших яркие эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении.

В работах С.Л. Рубинштейна обращается внимание на то, что на формирование связной речи оказывают влияние лексические, грамматические и фонетические навыки и умения.

В дошкольном возрасте огромное влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря. М.М. Кольцова объясняет несовершенство речи дошкольников малым ассоциативным полем слов и предложений. Рассказы дошкольников в большинстве своем копируют образец взрослого. В диалогической речи дети употребляют преимущественно короткие неполные фразы. Структура речи несовершенна. Преобладает ситуативность речи.

Особое место в формировании связности речи дошкольников занимает наглядность. Современные психологи связывают использование наглядности с формированием конкретных представлений и понятий, обогащением чувственного опыта. Кроме того, наглядные средства вырабатывают у ребенка логику мышления, способность к поиску наиболее точных выразительных средств (В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Подьяков). Исследование роли наглядности в развитии ребенка-дошкольника связано с изучением особенностей его восприятия. В дошкольном возрасте, утверждал А.Н. Леонтьев, восприятие может подчиняться сознательным целям, поэтому необходимо воспитывать у детей активные формы восприятия. Е.А. Флерица констатировала, что ребенок реагирует прежде всего на содержание картины, ярко и непосредственно воспринимает ее исполнение (цвет, форма, построение), поэтому картинка, преподносимая

ребенку, должна быть высокохудожественной и доступной детскому пониманию.

Как отмечают Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, особое место в обучении дошкольника занимает игрушка. Ребенок учится у взрослого наделять игрушку определенными качествами, наполнять ее душевный мир по своему усмотрению. Благодаря воле и воображению ребенка игрушка «ведет себя» таким образом, как это нужно в данный момент ее хозяину. Игрушка сопровождает ребенка с первых месяцев жизни, выступает для него в качестве своеобразного эталона окружающей материальной действительности, удовлетворяет потребность в активной деятельности. Многие исследователи, психологи, педагоги, изучая роль наглядности, подчеркивают значение ее восприятия для художественно-речевой деятельности (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.А. Смирнова, О.С. Ушакова, Е.А. Флерица и др.).

Таким образом, овладение связной монологической речью происходит постепенно в дошкольном детстве. Именно к пяти годам дети начинают интенсивно овладевать монологической речью. Познание окружающей действительности (предметы, их признаки, действия, связи и отношения); потребность в общении приводят к овладению разными типами речи. Все типы речи (описание, повествование, рассуждение) требуют от говорящего владения общими умениями связной речи. Любое высказывание (монолог) требует развития следующих умений: понимать тему; отбирать материал к высказыванию; систематизировать материал; совершенствовать высказывание; строить высказывания в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. Эти общие умения конкретизируются при овладении тем или иным типом речи. В системе обучения важно использовать различные коммуникативные ситуации; специальные речевые упражнения, направленные на развитие всех сторон речи, особенно ее семантики, и освоение способов внутритекстовых связей; вариативную наглядность, обогащающую содержание детского монолога, обеспечивающую динамику действий и позволяющую детям овладеть структурой связного высказывания (серии картинок с развивающимся сюжетом, наборы игрушек, фигурки для фланелеграфа).

Библиографический список

1. Елкина, Н. В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Елкина. – Ярославль, 2004.
2. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации [Текст] / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 18–36.
3. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

Л. Г. Жедунова, Я. И. Марова

ПЕРЕЖИВАНИЕ ТУПИКА КАК ОДНОГО ИЗ ЭТАПОВ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА (ОПЫТ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В статье представлен феноменологический анализ индивидуального опыта переживания состояния тупика, являющегося центральным переживанием личностного кризиса. Авторы обосновывают идею целесообразности использования субъективного метода при изучении субъективной реальности. Сама ситуация феноменологического исследования является исследовательской и психотерапевтической одновременно.

Ключевые слова: структура опыта переживания, тупик, личностный кризис, качественные методы, феноменологическая стратегия исследования.

L. G. Zhedunova, Ya. I. Marova

DEADLOCK EXPERIENCE AS ONE OF STAGES OF PERSONAL CRISIS (EXPERIENCE OF PHENOMENOLOGICAL RESEARCH)

In the article the phenomenological analysis of individual experience to live out a deadlock condition which is the central experience of the personal crisis is presented. Authors prove the idea of expediency of use of a subjective method at studying a subjective reality. The situation of a phenomenological research is research and psychotherapeutic simultaneously.

Key words: structure of experience to live out, deadlock, personal crisis, qualitative methods, phenomenological strategy of research.

Предметом обсуждения в представленной статье является структура индивидуального опыта переживания тупика – наиболее глубокого этапа личностного кризиса. Ранее нами было показано, что тупик является важнейшим, конституирующим кризис переживанием, именно здесь человек остается один на один с ощущением безысходности, соприкасается с сущностью проблемы [1; 2]. Зачастую именно при переживании тупика возникает ощущение «брошенности, оставленности» в страдании, ощущение экзистенциального одиночества. Описывая переживания человека в периоды кризисов, К. Г. Юнг подчеркивает, что в такие моменты, «...когда рушатся все основания и опоры, нет ни малейшего укрытия, страховки, только тогда возникает возможность переживания архетипа смысла» [4. С. 121]. Если человек обладает достаточными внутренними ресурсами для того, чтобы жить в тупике, не избегая переживаний, а напротив, погружаясь в них,

удерживаясь в актуальном времени, он может встретиться с собой, с «собственной субъективностью». Именно при переживании тупика становится возможным осознание ядерных основ собственной психической деятельности. Очевидно, что содержание этих переживаний предельно индивидуально и может быть исследовано только с помощью качественных методов.

Под качественным исследованием в современной психологии понимается комплексное, вовлеченное полевое исследование в течение длительного промежутка времени, предполагающее сбор слов и изображений, индуктивный анализ этой информации с упором на видение испытуемых и написание отчета о процессе исследования с использованием выразительного языка [3]. Для понимания того, как переживание тупика представлено в опыте конкретного человека, переживающего личностный кризис, мы использовали феноменологиче-