

ОВЛАДЕНИЕ ДЕТЬМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПЕРЕХОДА ОТ ДОПОНЯТИЙНОГО К ПОНЯТИЙНОМУ МЫШЛЕНИЮ

М. ГАРБАЧЯУСКЕНЕ, Б. ГРИГАЙТЕ

До настоящего времени накоплено много эмпирических фактов, экспериментальных данных, гипотез и теорий о качественных различиях между генетическими стадиями допонятийного и понятийного мышления или, по общеизвестной терминологии Жана Пиаже, между дооперациональным и операциональным мышлением детей. Наиболее яркими показателями этих различий многие авторы признают так называемые «феномены Пиаже»: «Пиаже удалось создать особый вид задач, которые вызывают характерные ответы детей, а эти ответы обнаруживают явления, раскрывающие центральную и отличительную особенности мышления дошкольника. Все это так закономерно и значительно, что в признание заслуг Пиаже мы предлагаем называть эти задачи «задачами Пиаже», получаемые характерные ответы — «ответами по Пиаже», а выступающие в них явления — «феноменами Пиаже» [9, с. 601]. Отсутствие или наличие обратимости мысли (сочетания прямых и обратных операций: $A + A^1 = B$, значит $A = B - A^1$, т. е. $A < B$), сохранения (conservation), т. е. понимания ребенком постоянства разных свойств предметов при изменениях их внешнего вида, согласованности объема и содержания формирующегося понятия (определяемой по ответам на вопрос: чего больше A или B , если $B = A + A^1$?), познавательной децентрации как умения различать свою и чужие точки зрения и др. — все это составляет «перечень основных эмпирических характеристик, располагающихся по обе стороны границы, разделяющей допонятийное и понятийное мышление [5, с. 200]. Преодоление наиболее ярких «феноменов Пиаже», обычно наступающее на седьмом—восьмом году жизни, считается критическим, поворотным моментом в развитии мышления детей.

Остаются, однако, недостаточно выясненными вопросы, как совершается переход от одной стадии к другой, как преодолеваются вышеупомянутые феномены, каковы причины и условия формирования новообразований в мышлении детей.

Этим вопросам, прежде всего, и посвящены многочисленные исследования, проводимые последние два десятилетия психологами разных стран, в которых повторяются, расширяются, уточняются, проверяются и модифицируются уже ставшие классическими опыты Ж. Пиаже¹.

Общей тенденцией этих работ является стимулирование ускоренного перехода от допонятийного к понятийному мышлению путем создания благоприятных условий и оказания детям разнообразной помощи в преодолении «ответов по Пиаже». По словам Б. Инельдер, «для перехода от описательного к объяснительному анализу механизмов переходной стадии оказывается необходимым метод экспериментальной интервенции, применяемый как метод обучения» [26, с. 27]. Оказалось, однако, что достигнуть прочных и надежных изменений в мышлении детей — сложная задача. В процессе обучения выявилось «видимое сопротивление дооперациональных структур производимой за короткое время специальной реорганизации» [22, с. 487].

Не ставя перед собой цель включиться в дискуссию о преимуществе и недостатках применявшихся в этих исследованиях способов экспериментального обучения решению «задач Пиаже», следует отметить, что эти опыты способствовали выявлению некоторых общих факторов и условий перехода к понятийному мышлению. Например, сотрудница Дж. Брунера Э. Сонстрем выявила в эксперименте два важных фактора, совместное действие которых способствует значительному улучшению результатов решения данных задач: активную манипуляцию с материалом (фактор практического опыта) и называние полученных форм (фактор речи) [21]. На основе результатов исследований как сходных, так и отличающихся от опытов Женевской школы, Дж. Брунер пытается заполнить некоторые проблемы концепции Ж. Пиаже: прежде всего, глубже выявить роль социальных факторов в развитии мышления детей [3, 4]. В этом же направлении в течение длительного периода исследуют формирование мыслительных процессов у детей в их предметной деятельности многие советские психологи (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов и их сотрудники). Продолжается исследование роли речи как важного социального фактора в познавательном развитии детей [14, 3, 4, 28 и др.].

В данной статье анализируется последний вопрос и прежде всего влияние на развитие понятийного мышления детей формирующегося нового вида речи — письменной речи.

¹ Работы этого типа зарубежных авторов обобщены в изданиях [15, 16, 22, 27, 32 и др.]. Исследования советских психологов по данной проблематике, выполненные в основном с позиций теории формирования умственных действий П. Я. Гальперина, проводились Л. Ф. Обуховой (1966, 1972), Х. М. Тепленкой (1966), Е. В. Проскурой (1969, 1971), Т. А. Корнеевой (1972, 1978), Е. В. Филиповой (1977), Г. В. Бурменской (1977) и др.

Вопрос о роли речи в развитии мышления детей остро поставлен Л. С. Выготским в критических замечаниях относительно первых книг Ж. Пиаже (и в других его работах). Таким образом, налицо различные точки зрения двух ведущих психологов, и различия становились тем очевиднее, чем определеннее высказывался по этому поводу Ж. Пиаже. Так, Ж. Пиаже в ответе на замечания Л. С. Выготского по поводу его ранних работ указывает, что «корни логических операций лежат глубже, чем лингвистические связи» [30, с. 5]. В совместной работе Ж. Пиаже с Б. Инельдер о генезисе элементарных логических структур за языком определенно признается «второстепенная (ускоряющая и т. д.) роль, необходимая, когда дело касается завершения этих структур, но недостаточная, когда речь идет об их образовании, причем последнее объясняется операторными механизмами, независимыми от их вербального выражения и предшествующими языковой деятельности» [17, с. 12]. Ж. Пиаже уточняет свою позицию в статье, специально посвященной этому вопросу: «Адекватная словесная передача информации, связанной с операторными конструкциями, усваивается только тогда, когда эти конструкции строятся на основе действий или операций как интериоризированных действий. Если язык и поддерживает эту интериоризацию, то он ни создает, ни передает готовые конструкции с помощью речи» [29, с. 119]. Не отрицая значения «вмешательства» языка в завершение логических структур, Ж. Пиаже, как видно из его высказываний, склонен скорее признать влияние мышления на речь, чем наоборот — влияние речи на мышление. Следует отметить, что при этом он не опирается на данные экспериментальных исследований, специально посвященных этому вопросу.

Недостаточная ясность вопроса о связи мышления и речи и вместе с тем о социальной обусловленности развития мышления в трудах Ж. Пиаже в значительной степени снимается исследованиями Л. С. Выготского и продолжателей его работ. Подчеркивая «социальную ситуацию развития», Л. С. Выготский объясняет качественные изменения в мышлении детей приобретением и употреблением социально-психологических орудий умственной деятельности — знаков, в основном — словесных. Слово не сразу становится знаком, т. е. средством произвольного управления и обозначения чего-либо. Оно является первоначально средством коммуникации, социальной связи, средством воздействия на других, и только потом — воздействия на себя, средством управления внутренней психической деятельностью [7]. Указывая прежде всего на орудийную, управляющую функцию лингвистических знаков, Л. С. Выготский подчеркнул их познавательное значение в качестве средства обобщения и необходимую связь между общением и обобщением [6]. Мысль Л. С. Выготского о связи коммуникативной и познавательной (эвристической) функций знаков в последнее десятилетие стало

усиленно разрабатываться в разных науках — философии, лингвистике, психологии и др. [10, 12, 18]. Почти отсутствуют, однако, работы, посвященные исследованию происхождения знаков в онтогенезе. Между тем, для психологии проблема знака — «это прежде всего проблема его происхождения и функции в психической деятельности, проблема того, где, как и для чего применяется знак» [10, с. 76, 77]. Продвижению в решении этой проблемы может опять же способствовать возвращение к исходным положениям Л. С. Выготского о взаимосвязи развития мышления и речи, который подчеркивал, что «мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка, только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения» [6, с. 52]. Единство коммуникативной и познавательной функции речи возможно только после того, как эти функции разделились и приобрели относительную самостоятельность, т. е. достигли достаточно высокого уровня развития. Неудивительно поэтому, что Л. С. Выготский много внимания уделял позже развивающимся формам речи — раскрытию психологической природы внутренней и письменной речи и их отношения к мышлению. С интенсивным развитием этих двух видов речи на шестом—седьмом году связано предположение об их причастии к качественным изменениям, происходящим в эти годы в мышлении детей. Не ставя цели анализировать изменения в этих обоих видах речи и их взаимосвязь, рассмотрим вопрос о роли письменной речи в развитии мышления детей.

В предисловии к книге «Мышление и речь» Л. С. Выготский относит данный вопрос к числу четырех, по-новому им разработанных [6, с. 41]. Время подтвердило это: положения Л. С. Выготского о значении, сущности и развитии письменной речи остались важными и актуальными до сих пор. Еще не до конца осознанной представляется его мысль о том, что овладение письменной речью как «особенной и чрезвычайно сложной системой знаков» означает «столь же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству» [6, с. 45], что овладение ею есть «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» [8, с. 74]. Теперь, когда все увеличивается число сторонников обучения письменной речи в раннем детстве², исключительно актуальным становится положение Л. С. Выготского о том, что «письменная речь есть алгебра речи», что «она вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психологическую систему устной речи» [6, с. 264]. Письменная речь требует от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. Поэтому она предпо-

² Эта тенденция ярко выражена в ряде работ [31 и др.].

лагает наличие весьма сложной не только устной, но и внутренней речи, а также символической функции и некоторой потребности в чтении и письме. Но письменная речь не является простым переводом устной речи, о чем свидетельствует ее значительно более низкий уровень в первые годы обучения. Отличительные особенности письменной речи — произвольность, намеренность и осознанность — к началу ее усвоения «не закрепились и даже еще не начали настоящего своего развития» [6, с. 267]. Эти особенности развиваются по мере овладения письменной речью как качественно новые черты психической деятельности ребенка.

Взгляд Л. С. Выготского на речь как на орудие мышления, в частности — на орудийную роль письменной речи, получил широкое признание в психологических исследованиях межкультурных различий познавательного развития [4, 13, 20 и др.]. Экспериментальные исследования Дж. Брунера и его сотрудников имели целью установить влияние школьного обучения, осуществляемого через упражнения в письменной речи, на способность решать «задачи Пиаже» (и другие) детьми, живущими в разных социально-культурных условиях. Установлено, например, что результаты решения этих задач детьми — школьниками племени уолоф в Сенегале ближе к результатам школьников Бостона, чем к результатам неграмотных детей того же самого племени. Эти и другие данные привели Дж. Брунера к выводу, что «обучение в школе всегда оказывается тем фактором, который качественно изменяет направление познавательного развития» [4, с. 351]. Подтверждая общее положение Л. С. Выготского о влиянии обучения на психическое развитие, межкультурные исследования, однако, весьма неопределенно указывают на роль письменной речи в этом процессе: кроме нее развитие может стимулироваться (и обычно стимулируется) разными другими факторами обучения.

Более благоприятные условия для экспериментального исследования роли письменной речи в развитии мышления детей создаются в старших группах детских садов. При соответствующей организации эксперимента в подготовительной (или даже старшей) группе детского сада можно определеннее отграничить фактор обучения письменной речи от других факторов обучения, учесть их и управлять ими. Предпосылки для овладения письменной речью у 6-летних детей также имеются.

В разных вариантах констатирующего, развивающего и контрольного экспериментов в процессе исследования ставилась цель установить, когда проявляется повышенная восприимчивость детей к письменным знакам (буквам), какие изменения вносит в мышление начальное знакомство с этими знаками и какими изменениями в мышлении детей сопровождается овладение письменной речью в развивающем эксперименте.

Исследование проводилось лонгитюдным методом и методом возрастных срезов с 552 детьми в возрасте 4—8 лет в детских садах и школах Вильнюса и Кедайнй в 1973—1977 гг.

1. Первый вариант констатирующего эксперимента проводился по модифицированной методике Д. Каца с целью выяснить, когда дошкольники начинают отличать буквы от сходных с ними геометрических фигур, чему — буквам или фигурам — они отдают предпочтение в конфликтной ситуации (когда одинаковой буквы с показываемой экспериментатором в наборе сходных фигур и букв не оказывается).

Один из вариантов методики заключается в следующем: в большом наборе детям были предложены 24 плоские геометрические фигуры, 13 букв и 9 полубукв различного цвета. Детям показывались буквы. Им следовало найти такую же самую или наиболее похожую карточку в наборе, который находился на столе.

Другая — более легкая — модификация данной методики заключалась в том, что детям был показан маленький набор двухцветных геометрических фигур и букв. Детям предлагалось найти карточку, наиболее похожую на показанную экспериментатором.

Результаты опыта показали, что уже в 4—5-летнем возрасте многие дети отличают буквы от геометрических фигур и отдают им предпочтение (41,7% — в большом наборе тех и других, 91,7% — в маленьком наборе; в 5—6 лет этого достигает 88% детей в осложненных и 100% — в облегченных условиях).

2. В другом варианте констатирующего эксперимента (по модифицированной методике двойной стимуляции Сахарова — Выготского) исследовалась роль букв в процессе классификации. Задача усложнялась тем, что основание классификации — геометрическая форма карточек — было замаскировано конкретным содержанием в виде картинок.

Материал эксперимента — 30 картинок, которые можно классифицировать, во-первых, по изображенным на них предметам (внешний, несущественный в данном случае, но яркий признак), во-вторых, по форме этих предметов (существенный, но замаскированный признак), в-третьих, по форме, когда она подкрепляется знаком, т. е. буквой, написанной на той же или на обратной стороне карточки.

Результаты эксперимента показали, что исследование знаков, т. е. букв, помогало решению данной задачи. Выявлено, что 80% 5—6-летних и 90% 6—7-летних детей способны так или иначе воспользоваться буквами как средством, облегчающим классификацию и способствующим осознанию ее основания. Классифицировать же эти картинки, когда геометрическая форма замаскирована конкретным содержанием картинок, большинство детей этого возраста не смогло.

Эти начальные варианты исследования, т. е. варианты констатирующего эксперимента, показали, что уже на пятом году жизни дети начинают явно по-другому относиться к буквам, чем к сходным геометрическим фигурам. Буквы могут быть использованы в качестве знаков, облегчающих решение некоторых мыслительных задач. Можно думать, что употребление даже отдельных букв или других знаков, когда целостная система знаков еще отсутствует, создает предпосылки для развития некоторых особенностей понятийного мышления.

3. Дальнейшим и основным вариантом исследования был развивающий эксперимент, цель которого — управляемое развитие письменной речи. Он проводился с детьми подготовительных групп детского сада (первый эксперимент — с осени 1974 г. до весны 1975 г., повторный — с осени 1975 г. до весны 1976 г.)³. Во время эксперимента формировались некоторые умения письменной речи у детей: фонемный анализ слов по методике Д. Б. Эльконина и Л. Е. Журовой [23, 11], графемный анализ (буквообразование из основных элементов букв) по методике Б. Г. Ананьева и А. Н. Поповой [2], некоторые графические навыки [25], штамповка букв и букв и слов и др. Учитывая положение Л. С. Выготского о том, что письменная речь должна стать письменной речью самого ребенка, что овладение ею не есть только усвоение техники письма, а требует более сложных психических процессов, много внимания уделялось стимулированию у детей потребности применять эти умения в игре и в других видах деятельности, расширению сферы употребления письменной речи⁴. Главной целью исследования, однако, было выявление стимулирующего влияния умений письменной речи на мышление детей.

Показателями сдвигов в мышлении служили результаты решения обычных и модифицированных задач Пиаже на сохранение количества жидкого и твердого вещества, на сохранение числа и массы, на включение (в наглядном, образном и вербальном планах) и классификацию в начале и в конце развивающего эксперимента. Результаты эксперимента показали наличие высокой корреляционной связи между письменной речью и мышлением детей 7-летнего возраста ($r=0,653$ при $p<0,01$ после первого развивающего эксперимента; $r=0,768$ при $p<0,01$ — после второго).

Проверено также, значима ли разница между мышлением детей основной и контрольной групп. В контрольной группе специальное обучение письменной речи не проводилось. Статистические данные по критерию Стьюдента показывают существенную разницу между мышлением детей обеих групп ($t=8,06$ при

³ Второй развивающий эксперимент проводился, чтобы убедиться, не случайны ли результаты первого развивающего эксперимента.

⁴ О возможностях применения письменной речи в разных видах деятельности см. работу [24].

$p < 0,001$ — после 2-го развивающего эксперимента; $t = 5,3$ при $p < 0,001$ — после 1-го развивающего эксперимента).

Результаты 1-го эксперимента представлены в табл. 1 и на рис. 1.

После развивающего эксперимента из испытуемых детей был организован экспериментальный первый класс (в г. Кедайняй) с целью дальнейшего изучения развития их понятийного мышления. Контрольный 1-й класс составили ученики, которые на седьмом году жизни письменной речи не обучались. Для установления уровня развития мышления

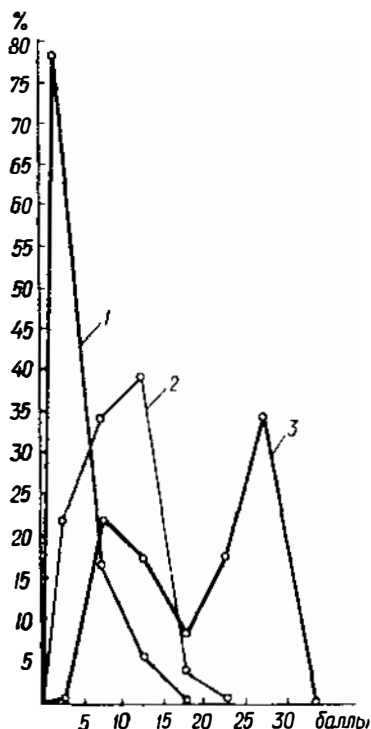


Рис. 1. Результаты развития мышления детей экспериментальной и контрольной подготовительной групп:

1 — экспериментальная группа до эксперимента; 2 — контрольная группа; 3 — экспериментальная группа после эксперимента

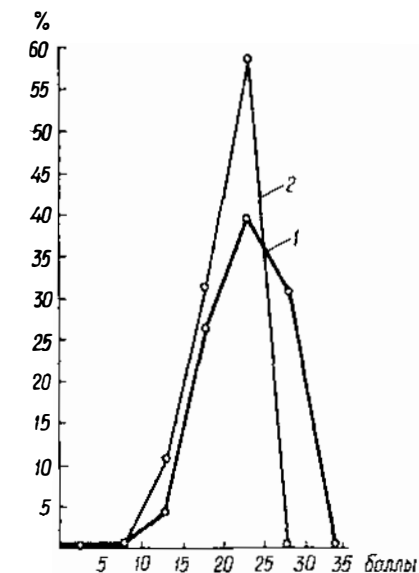


Рис. 2. Результаты развития мышления детей первого экспериментального и контрольного классов:

1 — экспериментальный класс; 2 — контрольный класс

учеников 1-го класса (как и 6-летних детей) применялись обычные и модифицированные задачи Пиаже.

Разница между решением этих задач учениками экспериментального и контрольного классов (по критериям Стьюдента) также оказалась значимой ($t = 2,7$ при $p < 0,01$).

Как показывают данные исследования (табл. 2, рис. 2), 30,4% учеников экспериментального класса постигли высший

Таблица 1

**Оценка сдвигов в мышлении (в решении задач Пиаже)
детей экспериментальной и контрольной групп, %**

Группа и период оценки мышления	Группа оценок, баллы					
	0—5	6—10	11—15	16—20	21—25	26—29
Экспериментальная:						
начало развивающего эксперимента (в начале уч. года)	77,8	16,7	5,5	—	—	—
конец развивающего эксперимента (в конце уч. года)	—	21,7	17,4	8,7	17,4	34,8
Контрольная (в конце уч. года)	21,7	34,8	39,2	4,3	—	—

уровень решения экспериментальных задач. Ученикам контрольного класса этот уровень еще непостижим, хотя значительная их часть (58,6%) некоторые задачи решали правильно.

Таблица 2

**Оценка сдвигов в мышлении (при решении задач Пиаже)
учеников 1-го экспериментального и 1-го контрольного классов, %, в конце учебного года**

Класс	Группа оценок, баллы					
	0—5	6—10	11—15	16—20	21—25	26—29
Экспериментальный	—	—	4,3	26,0	39,1	30,4
Контрольный	—	—	10,3	31,0	58,6	—

Не все экспериментальные задачи для учеников были одинаково трудными. Некоторые из них (например, задачу на сохранение числа) все ученики экспериментального и контрольного классов решили правильно. Задачи на включение ученики обоих классов и дети обеих групп решали лучше в вербально-образном плане, чем в наглядном: они лучше отвечали, например, на вопрос: «Чего больше в лесу — деревьев или сосен?», чем на вопрос: «Чего больше — кубиков или квадратных кубиков?», когда кубики были представлены наглядно (табл. 3).

Как видно из табл. 3, разница между результатами решения этой задачи в зависимости от плана весьма значительная, особенно в контрольном классе. Следует отметить, что этих вариантов задачи на включение Ж. Пиаже (в известных нам его работах) отчетливо не различает. Он указывает, что в вербальном плане детям эта задача более трудна, чем в наглядном [17, с. 161], хотя среди приведенных им примеров имеются противо-

Различия в решении задач на включение (чего больше — A или B , когда $B=A+A'$) в наглядном и вербальном планах детьми экспериментальной и контрольной групп и классов, %

Группа (класс)	План решения задач	Возраст испытуемых, лет	
		7	8
Экспериментальная	Наглядный	65,2	43,5
	Вербально-образный	82,6	95,7
Контрольная	Наглядный	17,4	13,8
	Вербально-образный	26,1	96,6

речащие этому положению [17, с. 155—159]. Наши данные (как и данные сотрудницы Дж. Брунера Ф. Френк) относительно условий решения другой задачи Пиаже — понимания принципа сохранения жидкого вещества [3] показывают, что, наоборот, наглядность ситуации затрудняет решение задачи на включение. То, что 7—8-летние дети легче решают эту задачу в вербальном плане, чем в наглядном, свидетельствует, по-видимому, об изменяющейся роли речи в мышлении детей данного возраста. Важной причиной этого изменения (как следует из представленных в табл. 3 и др. данных) является овладение детьми письменной речью, особенно на седьмом году жизни — в сензитивном (в наших условиях) для развития этого вида речи возрасте.

Теоретический и экспериментальный анализ овладения письменной речью, являющейся одним из условий перехода к понятийному мышлению, позволяет сделать некоторые выводы.

1. Усвоение детьми письменной речи означает качественное изменение самой речи, переход на новый уровень, существенную перестройку ее структуры и расширение познавательных возможностей. Под влиянием письменной речи происходят изменения во внутренней речи. «Письменная речь стимулирует внутреннюю речь и способствует ее экономизации, процессу сокращения, а тем самым ускорению речемыслительных операций» [1, с. 364]. Это происходит по мере превращения «буквенного строя в технику внутренней речи и мышления» [2, с. 374].

2. Существенные изменения структуры речи, опережающие переход мышления на новую ступень, стимулируют его развитие, формирование нового, знакового плана мышления. Влияние речи на развитие мышления на 7—8-м году (в наших условиях) является, как нам кажется, частным проявлением общей закономерности неравномерного и гетерохронного развития психофизиологических и интеллектуальных функций, раскрытой и сформулированной в последнее время [19].

3. Развивающий эффект письменной речи, как показали данные эксперимента, может быть разным в зависимости от условий и уровня усвоения ее детьми. Так, дети, усвоившие письменную речь на седьмом году жизни в подготовительной группе, значительно лучше решали задачи на включение не только в вербальном, но и в наглядном планах (как в 7-летнем, так и в 8-летнем возрасте). Дети же, усвоившие письменную речь в 1-м классе (на 8-м году жизни) путем решения только учебных заданий, хорошо решали задачи на включение в вербальном плане, но делали «ошибки по Пиаже» при решении их в наглядном плане.

4. Следует считать (это установлено не только в процессе наших, но и многих других исследований), что на седьмом году жизни дети могут овладеть не только техникой письма, но и собственно письменной речью как своеобразным видом речевой деятельности на достаточно высоком уровне. Этому способствует применение как специфических способов анализа письменной речи — фонемного, графемного и двигательного (графического), так и общих приемов развития обозначающей функции и потребности в чтении и письме в игровой, изобразительной и других видах деятельности детей.

Овладение детьми письменной речью является существенным, но, разумеется, не единственным условием перехода от допонятийного к понятийному мышлению.

Вильнюсский государственный
педагогический институт
Кафедра психологии

Вручено 21.VI 1978 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. К теории внутренней речи в психологии. — В кн.: Психология чувственного познания. М., 1960.
2. Ананьев Б. Г. Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. — В кн.: Психология чувственного познания. М., 1960.
3. Брунер Дж., Олвер Р., Гриффилд П. Исследование развития познавательной деятельности. — М., 1971.
4. Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
5. Веккер Л. М. Психические процессы. — Л., 1976, т. 2.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.
8. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи. — В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. М.—Л., 1935.
9. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. — В кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
10. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий. — Вопросы психологии, 1975, № 6.
11. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. — М., 1974.
12. Коршунов А. М., Мантатов В. В. Теория отражения и эвристическая роль знаков. — М., 1974.

13. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление.— М., 1977.
14. Лурья А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов.— В кн.: Психологическая наука в СССР, 1959, т. 1.
15. Менчинская Н. А., Сабурова Т. Т. Проблема обучения и развития.— В кн.: Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов. М., 1969.
16. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления.— М., 1972.
17. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур.— М., 1963.
18. Психологические проблемы переработки знаковой информации/Отв. ред. В. Ф. Рубахин.— М., 1977.
19. Развитие психофизиологических функций взрослых людей/Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой.— М., 1972.
20. Слюбин Д., Грин Дж. Психоллингвистика.— М., 1976.
21. Сонстрем Э. О понимании детьми принципа сохранения твердого вещества.— В кн.: Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971.
22. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже.— М., 1967. Гл. XXI.
23. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению.— В кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников.— М., 1962.
24. Dmochowska M. Zanim dziecko zacznie pisać.— Warszawa, 1976.
25. Gyliienė M., Jakubauskienė L. Skaitymo ir rašymo pradmenų mokymas vaikų darželyje.— V., 1975.
26. Inhelder B. Développement et apprentissage.— In: XVIII Congrès International de psychologie. Symp. 24.— М., 1966.
27. Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. Learning and Development of Cognition.— Cambridge (Mass.), 1974.
28. Oleron P. Langage et activités cognitives.— В кн.: Психологические исследования. Тбилиси, 1973.
29. Piaget J. Child and Reality.— Menaska (Wisc.), 1976.
30. Piaget J. Comments.— In: L. S. Vygotsky. Thought and Language. New York—London, 1962.
31. Pines M. Revolution in Learning.— New York—London, 1967.
32. Logical Thinking in Children/Ed. E. Sigel, Fr. Hooper.— New York—Montreal—London, 1968.

RAŠOMOSIOS KALBOS ĮSISAVINIMAS — VIENA PERĖJIMO NUO IKISĄVOKINIO PRIE SĄVOKINIO MĄSTYMO SĄLYGŲ

M. GARBACIAUSKIENE, B. GRIGAITĖ

Reziumė

Teorinėje dalyje aptariami kai kurie perėjimo nuo ikisąvokinio prie sąvokinio mąstymo tyrimai, apibūdinamos autorių (Ž. Piažė, L. Vygotskio, Dž. Brunerio ir kt.) skirtingos pažiūros dėl šio perėjimo sąlygų, analizuojama kalbos, ypač rašomosios, poveikis sąvokinio mąstymo raidai.

Toliau pateikiami įvairiose darželių grupėse atliktų eksperimento variantų rezultatai. Konstatuojama, kad vaikai anksti (4—5 metais) ima skirti rašomosios kalbos ženklus ir panašias geometrines figūras, kurios palengvina įsisąmoninti klasifikacijos

pagrindą. Eksperimentinėse parengiamosiose darželio grupėse nustatytas statistiškai svarbus ryšys tarp rašomosios kalbos įsisavinimo ir vaikų mąstymo poslinkių („Piažė fenomenų“ išnykimo).

MASTERING OF WRITTEN LANGUAGE AS ONE OF THE CONDITIONS OF TRANSITION FROM PRE-CONCEPTIONAL TO CONCEPTIONAL THINKING

M. GARBAČIAUSKIENĖ, B. GRIGAITĖ

Summary

In the theoretical part of the article some investigations of transition from pre-conceptual to conceptual thinking are analysed, views of different authors (J. Piaget, L. Vigotsky, J. Bruner, etc.) on the conditions of such a transition are discussed. The influence of the language, especially written, on the development of conceptual thinking is ascertained.

In the other part of the article the results of the experiment are presented. It is stated that pupils begin to differ signs of written language from similar geometrical figures rather early (at 4—5 years of age), they can use them as a means of easement of classification. Statistically important connection between mastering of written language and displacement in pupils thinking (disappearance of “Piaget’s phenomena”) has been determined in experimental preparatory for school groups of kindergartens.