

**Исследования
чтения и грамотности
в Психологическом
институте**

за 100 лет

Под ред.
Н.Л. Карповой,
Г.Г. Граник,
М.К. Кабардова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

Серия 1
Выпуск 5—6

Федеральное государственное научное учреждение
«**Психологический институт**»
Российской академии образования

Русская школьная библиотечная ассоциация

Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет

Хрестоматия

Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова

Москва
2013

ББК 88.4
И88

*Настоящее издание подготовлено при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
грант РГНФ № 11-06-00646а.*

Участники проекта — сотрудники Психологического института РАО:
Н.Л. Карпова, д-р психол. наук, академик АПСН (руководитель);
Г.Г. Граник, д-р психол. наук, академик РАО; М.К. Кабардов, д-р психол. наук,
зам. директора ПИ РАО; Н.А. Борисенко, канд. филол. наук;
А.А. Бородинова, библиотекарь; Л.А. Карпенко, канд. психол. наук;
З.Н. Новлянская, канд. психол. наук; О.Л. Обухова, м.н.с.;
С.А. Сараев, ст. инж.; О.Д. Черкасова, с.н.с.; Н.И. Черкашина,
зав. научн. биб-кой; С.В. Шишкова, с.н.с.; О.А. Якимчук, н.с.

Рецензент — д-р психол. наук, проф., гл.н.с. ПИ РАО И.С. Якиманская

И88 **Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет:**
Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. —
М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с.

ISBN 978-5-91540-096-1

В хрестоматии представлены исследования по проблеме психологии чтения и грамотности в 100-летней истории Психологического института Российской академии образования (1912–2012 гг.). Одним из предметов изучения сотрудников различных лабораторий и подразделений института наряду с основными темами были психолого-педагогические основы чтения и грамотности.

Данная хрестоматия может быть использована в научно-теоретической деятельности психологами, педагогами, методистами и филологами, а также в практике преподавания в высшей и средней школе.

© ФГНУ «Психологический институт» РАО, 2013
© Н.Л. Карпова, Г.Г. Граник, М.К. Кабардов, 2013
© Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013

ISBN 978-5-91540-096-1

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Карпова Н.Л., Граник Г.Г., Кабардов М.К. Исследования по чтению и грамотности в Психологическом институте за 100 лет7

1910–1920-е годы

Артемов В.А. Естественно-экспериментальное изучение детского чтения.....31
Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи39
Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи.....59
Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения66
Лурья А.Р. Исследование письма и чтения.....71
Рыбников Н.А. (ред.) Массовый читатель и книга83
Шпильрейн И.Н., Рейтынбарг Д.И., Нецкий Г.О. Язык красноармейца. Опыт исследования словаря красноармейца московского гарнизона92

1930-е годы

Богоявленский Д.Н. Роль правил в усвоении орфографии.....100
Палей И.Р., Богоявленский Д.Н. Язык книг и газет для начинающих читать.....105
Палей И.Р. Записи при чтении110
Вальдгард С.Л. Очерки психологии чтения117
Гурьянов Е.В. Учет навыка в чтении.....125
Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению132
Шварц Л.М. Психологический анализ некоторых приемов обучения чтению136
Шпет Г.Г. Театр как искусство145
Шпет Г.Г. Комментарии к «Посмертным запискам Пиквикского клуба» Ч. Диккенса.....148

1940-е годы

Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию152

Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком дошкольником литературного произведения	160
Орлова А.М. О синтаксической грамотности	167
Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам	172
Соколов А.Н. Недостаточность фрагментарных форм внутренней речи для понимания трудных (отвлеченных) текстов и необходимость в этом случае развернутого проговаривания слов	178
Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы	183

1950-е годы

Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику.....	191
Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи	199
Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах.	206
Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку	210
Сабурова Г.С. Психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода	212

1960-е годы

Давыдов В.В. Построение учебных предметов. Русский язык.....	217
Лейтес Н.С. Ранний восход: проблема детской одаренности	222
Липкина А.И. Приемы обучения учащихся сложным формам анализа текста в начальной школе	229
Эльконин Д.Б. Развитие речи и обучение чтению. Развитие собственной активной речи ребенка.....	234

1970-е годы

Айдарова Л.И. Задачи и возможное содержание курса родного языка с точки зрения психолога	247
Граник Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности	252
Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Что значит «уметь работать с книгой»?	257
Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Установка.....	259
Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. «Расшифруйте» предложение	263

Леонтьев А.А. Педагогическое общение	265
Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения.....	271
Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы...277	
Чистякова Г.Д. Понимание текста в процессе чтения	285
Якиманская И.С. Значение учебно-методической литературы в развитии умственной активности учащихся.....	289
Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников....	292

1980-е годы

Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач	295
Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения.....	302
Локалова Н.П. Стадии овладения учениками литературным текстом. Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа	310
Некрасова Ю.Б. Функции пропедевтического этапа. Библиотерапия.....	318
Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Становление читательской позиции у детей и подростков.....	324
Новлянская З.Н. Роль установок в развитии художественного восприятия...331	
Юдина О.Н. Теоретические и практические аспекты интеграции изучения русского языка с личностным развитием школьников.....	335
Шакирова Г.М., Юдина О.Н. Формирование нравственных убеждений как задача воспитывающего обучения	339

1990-е годы

Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей. Дихотомия языка и речи в обучении иностранным языкам	342
Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии	350
Суворов А.В. Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты.....	358

2000-е годы

Голзицкая А.А. Библиотерапия в семейной групповой логопсихотерапии: исследование проективной функции	363
Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Развитие воссоздающего воображения в учебниках нового типа по русской филологии	369
Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить.....	375
Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение	381

Чуприкова Н.И., Клащус Н.Г. Когнитивные основы грамотного чтения ...	392
Шаповал С.А. Библиопсихология и эстетическое восприятие	394

2010-е годы

Вайзер Г.А. Приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников.	398
Вайзер Г.А. Обучение школьников способам анализа текстов физических задач с неполными данными	400
Миринова К.В. Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста.....	403
Смирнова Е.О. Психологическая экспертиза современных детских книг ...	408
Цукерман Г.А. Читательская грамотность российских учащихся	412
Заключение	421
<i>Глоссарий</i>	424
<i>Использованные источники</i>	431

ВВЕДЕНИЕ

Подготовленная хрестоматия — итог исследовательского проекта «История и направления исследований чтения и грамотности в Психологическом институте РАО (к 100-летию Института)», выполненного сотрудниками данного Института в 2011-2012 гг. при поддержке РГНФ (грант № 11-06-00646а).

Актуальность исследования и подготовки хрестоматии из трудов сотрудников Института вызваны тем, что в последние десятилетия не только в нашей стране в связи с большими социальными изменениями, но и в развитых странах из-за миграции населения и внедрения компьютерной техники резко обозначилась проблема снижения общей образованности, культуры чтения и грамотности. Сотрудниками Психологического института за 100 лет накоплен богатейший арсенал психолого-педагогических исследований, практических разработок и учебно-методического материала по проблемам чтения и грамотности, что требует обобщения и дальнейшего развития. В последние десятилетия подготовлены комплекты новых учебников и программ для средней школы, проведены новые исследования в области чтения, библиопсихологии и библиотерапии, в частности — по проблеме зрительного восприятия и опознания текста, что лежит в основе процесса обучения и особенно значимо на начальной ступени образовательного процесса — обучения чтению и письму. Данное исследование актуально и в плане выполнения Российской Национальной программы чтения (2006-2015 гг.), и в контексте Десятилетия грамотности, объявленного ЮНЕСКО на 2003-2012 гг.

Основным предметом изучения стали психолого-педагогические основы чтения и грамотности и обучения чтению в трудах сотрудников Психологического института, а также рассмотрение чтения как деятельности и выявление психолого-педагогических условий становления культурного читателя. Конкретной задачей проекта был анализ теоретических и практических разработок по психологии чтения и грамотности за 100 лет в недрах Психологического института (ныне ФГНУ ПИ РАО), уже внедренных в практику образования программ обучения, методик и учебных пособий, а также современные разработки и программы повышения эффективности обучения чтению и грамотности. Впервые в истории Института подготовлена хрестоматия по психологии чтения и грамотности, которая может быть использована психологами, педагогами, методистами и филологами в научно-теоретической деятельности и в практике преподавания в высшей и средней школе.

В процессе работы над хрестоматией использовались следующие принципы: а) философско-теоретический и методологический анализ исследований; б) хронологический и социально-культурный подходы к анализу накопленных материалов; в) систематизация и обобщение материалов. Также применялся историко-методологический анализ теорий обучения чтению и сравнительный анализ различных подходов к проблеме становления читательской культуры и соответствующих практик обучения.

К концу XX века во всем мире забили тревогу по поводу падения общей образованности, культуры чтения и грамотности. Между тем Всемирная организа-

ция здравоохранения (ВОЗ) включает грамотность в 12 важнейших показателей, определяющих здоровье нации. Не случайно ООН признает грамотность и продолжительность жизни одинаково важными характеристиками качества жизни народа. С этим связано и объявление ЮНЕСКО в 1967 г. 8 сентября Международным днем чтения и грамотности.

Новая парадигма образования XXI века определяется и формулируется педагогическим сообществом каждой страны, но общая модель включает когнитивную, метакогнитивную, коммуникативную компетентности обучающихся наряду с предметными знаниями. Проведение международных исследований образовательных достижений в мире (PISA, PIRLS) позволило определить три базовых, ключевых компонента учения — это чтение, математика и естествознание (или основы наук). Россия по результатам исследований из 32-х индустриально развитых стран в 2000 г. заняла 28-е место, в 2003 г. — 33-е место из 40 стран, в 2009 г. — 45-е место из 65 стран (результаты опубликованы). (Отметим здесь, что имеются и другие точки зрения относительно места России в этой иерархии.)

Постоянно уточняются основные понятия, но *грамотность* в узком смысле всегда рассматривается как единство чтения и письма в неразрывности этих процессов (У. Грей, 1956; ЮНЕСКО, 1957). В широком смысле в понятие грамотности включают сегодня не только чтение и письмо, но и устную речь, т.е. слушание и говорение. Грамотность — это умение читать и писать с целью общения с предполагаемым читателем (Венецки и др., 1990); набор умений чтения и письма, обслуживающий жизнедеятельность человека во времени и пространстве (Граф, 1987); набор знаний и умений, позволяющих функционировать в обществе (ЮНЕСКО, 1962); идеологическая категория, дающая возможность читать не только слова, но и мир вокруг себя (Фреир, 1970). Так, модель экранного чтения (Eagleton & Dobler, 2007) по сравнению с чтением с листа включает в себя более выраженные стадии планирования (что хочу узнать?), поиска информации (как я это узнаю?), анализа (что получилось?). Проблемы чтения и грамотности в мире обобщены в сборнике «Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA» (2004); в работах R. Holme (2004), M.V. Eagleton & E. Dobler (2007).

Национальная программа развития чтения, принятая в России в 2006 г. и рассчитанная на 2007–2020 гг., предусматривает также развитие научных исследований по данной проблематике, и настоящая хрестоматия, на наш взгляд, будет тоже этому способствовать.

* * *

В подготовленной в рамках исследовательского проекта хрестоматии представлены основные работы по проблемам чтения и грамотности, проводившиеся сотрудниками Психологического института за 100 лет. Следуя исторической ретроспективе, мы расположили все материалы в хронологическом порядке по десятилетиям и в алфавитном порядке по фамилиям авторов внутри каждого раздела. Но порой отнесение авторов к тому или иному десятилетию достаточно условно: мы руководствовались при этом или годами начала публикаций по проблеме чтения и грамотности, или выходом основных работ по данной проблематике.

Отметим также, что за свою 100-летнюю историю Психологический институт неоднократно менял свое название: со дня своего основания до Октябрьс-

кой революции в 1912—1917 гг. он назывался Психологическим институтом имени Л.Г. Шукиной при Московском императорском университете. После революции имя Л.Г. Шукиной было убрано из названия Института, и в 1924 году он после очередной реорганизации стал называться Московским Государственным институтом экспериментальной психологии Российской Ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН). В 1930—1934 гг. Институт был переориентирован и превращен в Государственный институт психологии, педологии и психотехники Российской Ассоциации научных институтов марксистской педагогики (РАНИМП). В 1934—1937 гг. после разгрома педологии назывался Государственным институтом психологии, а с 1938 г. стал называться Центральным Научно-исследовательским институтом психологии. С 1945 г. с учреждением Академии педагогических наук РСФСР был передан в ее ведомство, а с образованием Академии педагогических наук СССР — в ее ведомство. В 1970—1992 гг. назывался Научно-исследовательским институтом общей и педагогической психологии (НИИ ОиПП АПН СССР). В 1992 г. Институту было возвращено его первоначальное название «Психологический институт», и он действует в структуре Российской академии образования (ПИ РАО), а с 2011 г. его полное наименование — Федеральное государственное научное учреждение «Психологический институт» РАО (ФГНУ ПИ РАО).

Читателя не должны смущать эти многочисленные аббревиатуры, - говоря об авторах трудов, включенных в данную хрестоматию, мы используем только название «Психологический институт» или просто «Институт».

* * *

Глубокие основы исследования психологии чтения не только сотрудников ПИ РАО, но всех современных педагогов и психологов заложили работы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Фрагменты их трудов представлены в данной хрестоматии.

Конкретно проблемы психологии чтения и грамотности **Л.С. Выготский** осветил в книге «История развития высших психических функций» в главе 7 — «Предыстория развития письменной речи». Он показал, что овладение письменной речью, как огромный переломный момент во всём культурном развитии ребёнка, возможно только благодаря умению ребёнка «читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова». В развитии высших форм письменной речи Л.С. Выготский подчеркнул важность молчаливого и громкого чтения.

Специальных трудов по исследованию проблем психологии чтения и грамотности у **А.Н. Леонтьева** не было. Однако при обсуждении планов экспериментов в лаборатории Л.С. Выготского (1925), включавшие все основные разделы психологии, Леонтьеву была поручена разработка проблем памяти, арифметического мышления, овладения учащимися научными понятиями. Последнее направление было связано с исследованием психологии речи. Доклад на тему «Психология речи» А.Н. Леонтьев сделал в 1935 г. во Всесоюзном институте экспериментальной медицины. Он раскрыл динамику перехода от внешне опосредствованного к внутренне опосредствованному запоминанию в филогенезе и онтогенезе, а также показал связи запоминания с речью, интеллектом и пониманием, — это подтверждает, что самой высокой степенью запоминания является

внутренняя речевая деятельность в форме логической памяти, опирающейся на слово в его инструментальной функции.

А.Р. Лурия — основатель отечественной нейропсихологии и нейролингвистики — разрабатывал в 1920—1930 гг. проблемы взаимодействия и взаимосвязи языковых-речевых характеристик человека и социально-культурного уровня среды, в которой развивался ребенок и подросток. Он и его коллеги изучали речь и интеллект ребенка методом речевых реакций (Лурия, 1927). Помимо общепсихологических факторов исследователей интересовала также проблема особенностей речи детей различных социальных слоев. Сопоставляя речевые и интеллектуальные характеристики деревенских и беспризорных детей, городских детей младшего школьного и подросткового возраста, исследователи показали качественное своеобразие речевых реакций детей различных социальных слоев (Лурия, 1930). В 1960-е гг. А.Р. Лурия в работе «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга» проблемы психологии речи, чтения и грамотности проанализировал в главе 10 «Исследование письма и чтения», где отметил, что психологическое исследование чтения идёт наряду с исследованием письма и грамотности.

Особо остановимся на исследованиях сотрудников Психологического института в первые десятилетия его деятельности¹.

Если в первые годы после открытия института (1912—1917 гг.) можно найти работы по исследованию условий, по-разному влияющих на ход речевого развития ребенка, что, естественно, связано с проблемами чтения и грамотности, то сразу после Октябрьской революции деятельность сотрудников Института была ориентирована на обучение грамоте и, соответственно, чтению и письму рабочих, крестьян и красноармейцев. Об этом — в работе **Н.А. Рыбникова** «Методы изучения читателя» (в сборнике «Массовый читатель и книга» под ред. Н.А. Рыбникова, 1925).

Работа Н.А. Рыбникова 1916-го года была одной из первых, посвященных исследованию речи детей из различных социальных слоев. Заслуга автора, изучавшего особенности представлений деревенских школьников, состояла в том, что он обратил внимание на проблему деревенского ребенка. И это связано, вероятно, с тем, что все имевшиеся к началу 1920-х годов словари языка русского ребенка были составлены только по материалам речи детей интеллигенции (преимущественно по дневниковым записям грамотных родителей — «Записки отца», «Записки матери») (Рыбников, 1926). Наряду с изучением влияния социального окружения ребенка на характеристики его речевого развития Н.А. Рыбниковым в статьях 1920 и 1926 гг. представлены кросскультурные данные по материалам отечественных и зарубежных авторов. Эти работы позволили обнаружить как общие закономерности развития речи, не зависящие от социальных и культурных условий, так и роль среды в развитии речи и мышления ребенка.

В те же годы и позже были проведены исследования по изучению влияния социокультурных условий на формирование языка ребенка и взрослых.

В 1920-х гг. появился социально-политический заказ — изучение языка печати, особенностей восприятия печатного слова различными слоями населения, смысл которого состоял в усилении социальной роли печатного слова. В работах

¹ См.: Кабардов М.К., Зимняя И.А., Ушакова Т.Н. Язык и речь // Московская психологическая школа: История и современность. В 3 тт. / Под ред. действит. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. I. Кн. 1. — М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. — С. 347—397.

этого периода отмечалось, что языковое восприятие начинающего читателя зависит от целого ряда социально-культурных условий: социального окружения испытуемых, общего культурного уровня среды, профессии, социального подразделения (красноармеец, бедняк, колхозник), степени общественной активности, грамотности, читательского опыта и т.п.

В соответствии с указаниями XVI съезда ВКП(б) «принять меры к дальнейшему улучшению печати и повышению ее роли в развертывании социалистического наступления» была поставлена задача научной разработки языка пропаганды. Но этим не исчерпывалось значение предпринятых опытов — необходима была ликвидация безграмотности в стране. В этом плане многие работы, выполненные в те годы, и сейчас представляют научный и практический интерес.

В данном направлении работали группы исследователей под руководством сотрудников Психологического института **И.Н. Шпильрейна**, **Д.Н. Богоявленского** и др. И.Н. Шпильрейн со своими сотрудниками изучал словарь красноармейца. Задача этой работы — учет особенностей разговорной речи («активный словарь» и «пассивный словарь» — термины И.Н.Шпильрейна). Это исследование способствовало разработке методов и средств воздействия и воспитания рядовых красноармейцев, представляющих различные слои населения (Шпильрейн, Рейтынбарг, Нецкий, 1928). [Данная публикация стала одной из причин ареста и репрессий в 30-е годы всех авторов (Д.И. Рейтынбарг и Г.О. Нецкий не были сотрудниками Психологического института, они работали со Шпильрейном в психотехнической лаборатории ЦИТ). И.Н. Шпильрейн в 1937 г. был расстрелян, как и еще один замечательный сотрудник Института — Г.Г. Шпет.]

Немного позже появилась работа **И.Р. Палея** и **Д.Н. Богоявленского** «Язык книг и газет для начинающих читать» (1931), в которой была поставлена задача улучшения популярного языка периодических печатных изданий. Видя в своем исследовании «задачу колоссальной политической, социальной и культурной важности», авторы обозначили строгую научно обоснованную цель — помочь литературной, учебной, агитационной и пропагандистской практике: «Располагая законченными выводами о языковых восприятиях начинающего читателя, мы сможем заняться впоследствии анализом популярных текстов. Зная требования, предъявляемые малограмотными к этим текстам, нетрудно будет найти пути улучшения книжной и газетной речи, рассчитанной на начинающего читателя».

Необходимо было установить требования к популярной речи книг и газет, предназначенных для взрослого малограмотного. Поставленной цели исследователи добивались путем изучения языкового понимания начинающего читателя, через сравнительный анализ существующей популярной речи и языка малограмотных. Анализировались образцы популярной речи, отрывки из книг, специально предназначенных для начинающего читать. Языковое понимание начинающего читателя группа, возглавляемая И.Р. Палеем и Д.Н. Богоявленским, изучала на рабочих — текстильщиках и химиках, а также на крестьянах — бедняках, середняках и колхозниках.

В план исследования были включены различные методы: эксперимент, тесты, метод цепных речевых реакций и сплошная регистрация психических реакций. Кроме того, анализу подвергались высказывания малограмотных читателей и осуществлялся массовый учет наблюдений над ними учителей. Изуча-

лись также приемы построения речи: синтаксические конструкции, элементы литературной формы и др. Анализ школьных книг для малограмотных показал, что наиболее распространены в них следующие типы поэтических приемов: сравнение, метафора, метонимия, гипербола и ирония. В силу распространенности этих типов основное внимание было сосредоточено на понимании книжных приемов, главным образом на примерах, извлеченных из популярных книг.

Значение своего исследования И.Р. Палей и Д.Н. Богоявленский видели в усилении социальной роли печатного слова. На самом деле, оно выходит за рамки обозначенного авторами вопроса, т.к. ими предложены оригинальные тесты, первичные материалы и др., по образцу которых можно и сегодня ставить психолингвистический эксперимент. Из материалов, представленных в статье этих авторов, мы убеждаемся, что действительно язык газет и журналов, рассчитанный на грамотного читателя, напоминал «иностраный», ввиду буквального или неправильного понимания поэтических метафор. Поэтому тесты строились, как и в сегодняшних исследованиях правильного понимания текста на иностранном языке (с учетом скорости чтения, объема пассивного и активного словаря, слухового и зрительного восприятия и т.д.).

Отметим, что **И.Р. Палей** не был официальным сотрудником Института, но тесно работал с Д.Н. Богоявленским (фрагменты их совместной статьи приводятся в хрестоматии), и мы посчитали необходимым познакомить современных читателей и исследователей с его статьей «Записи при чтении» (1929). Автор, отвечая на вопрос, для чего при чтении нужно делать записи, приводит пример чичиковского лакея Петрушки, который «имел даже благородное побуждение к просвещению, т. е. чтению книг» и «все читал с равным вниманием», не понимая содержания, просто любя «процесс самого чтения», вернее — складывания букв в слово, «которое, иной раз, черт знает, что и значит». И.Р. Палей приглашает к обдуманному способу чтения всех, для кого чтение не является «способом занять, убить время». «Для того чтобы чтение было более вдумчивым, нужно вести записи, — говорит он. — Записи облегчают работу памяти и помогают использовать прочитанное». Он рассматривает, какие бывают записи и как к ним приступить. Поясняет различия между планом, конспектом, аннотацией, отзывом, рецензией. Показывает преимущества записей на карточках, а главное — пошагово объясняет, как делать выписки и заметки и конспектировать прочитанное (то, чему сейчас практически не учат ни в школе, ни в вузе!). Мы убеждены, что эта работа почти вековой давности полезна и сейчас ученикам и педагогам.

В 1920-х годах начинается естественно-экспериментальное изучение детского чтения (одноименная работа **В.А. Артемова**, 1928). И открывает нашу хрестоматию именно фрагмент из работы В.А. Артемова, посвященной исследованиям детского чтения. В 1926 г. вышла работа **Е.В. Гурьянова** «Учет навыка в чтении», где автор подчеркивал, что «навык в чтении, как основное средство приобретения знаний, является неизбежной предпосылкой возможности развития современного человека. В современной школе, базирующейся главным образом на самостоятельности ученика, умение читать приобретает особенно важное значение. Естественно поэтому, что школа должна особенно внимательно относиться к оценке степени развития этого навыка у учащихся. Недостаточно внимательное отношение к этому вопросу может значительно понизить продуктивность

школьной работы и резко затормозить развитие учеников, не овладевших в достаточной степени этим навыком (проблема осталась и сегодня. — *Ред.*)». Также злободневно звучит и такое замечание Е.В. Гурьянова: «Примером грубой ошибки в оценке грамотности являются результаты переписи 1910 года в Соединенных Штатах Америки. По ее данным, неграмотных в Штатах насчитывалось только 8%. Когда же в 1918 году психологами было произведено обследование американской армии, то действительно грамотными оказались вместо 92% только 75%. Такое расхождение произошло оттого, что статистики за грамотность принимали только умение прочесть печатный текст, психологи же, кроме умения прочесть, требовали понимания содержания прочитанной газетной заметки». (Заметим, что данную проблему выявили и исследования PIRLS и PISA, проведенные в конце XX — начале XXI века.)

1930-е годы отмечены рядом имен сотрудников Института, которых мы сейчас редко вспоминаем, но они оставили замечательные труды по проблемам чтения, интересные и злободневные и сегодня. В частности, это работа **С.Л. Вальдгарда** «Очерки психологии чтения» (1931), руководившего в 1931—1934 г. бригадой по психологии массовой книги, изучения читателя и книги. Данные очерки привлекают и своеобразной полемикой с основателем «библиологической психологии» Н.А. Рубакиным (к его работам также обращался Н.А. Рыбников и позднее другие сотрудники Института). С.Л. Вальдгард прежде всего отвечает на вопрос, для кого нужно изучение психологии чтения: «Для всех, кто имеет дело с книгой. Оно необходимо для тех, кто создает книгу, — для авторов, редакторов, издательских работников. Их оно научит создавать лучшие книги, более соответствующие нуждам работы, более продуктивно достигающие своей цели в смысле желательного влияния на читателя. Изучение психологии чтения нужно и тем, кто “потребляет” книгу, — читателям, которых оно научит лучше и продуктивнее читать... Наконец, изучение психологии чтения остро необходимо... библиотечным работникам — посредникам между автором и читателем, педагогам, руководящим чтением миллионных масс». Работа С.Л. Вальдгарда значима и тем, что в основном имеется в виду психология чтения взрослого: он преимущественно рассматривает «чтение научной книги (включая в это понятие и научно-популярную, в том числе и массовую общественно-политическую книгу)» и держит «в центре внимания массовую книгу и ее читателя — рядового рабочего и крестьянина. Ведь именно здесь встают наиболее жгучие вопросы практической библио-педагогике».

Ярки и многоплановы работы **Г.Г. Шпета** (1879—1937), ученика и соратника Г.И. Челпанова, который работал в Психологическом институте по возвращении из-за границы в 1918—1921 годах, а затем, будучи отстранен от работы, но, владея 17 языками, оставил замечательные переводы Байрона, Диккенса, Шекспира и исследования их творчества. В хрестоматии приводятся фрагменты его работы «Театр как искусство» (1922), где он убедительно показывает различие литературного и театрального произведения: «У писателя и актера не только способы выражения разные, но и формируемый ими материал — принципиально различный», «обычное разделение драмы, трагедии, комедии — в театре фальшиво. Оно отражает только литературное разделение, неправомерно упрощает характеристику сценического материала и произвольно сокращает богатство форм этого материала». В плане работы с художественным текстом и понимания психологии чтения значима и такая работа Г.Г. Шпета, как «Коммента-

рии к «Посмертным запискам Пиквикского клуба» Ч. Диккенса» (1933-1934). Мы приводим отрывки из § 26, где дан глубокий анализ методов Диккенса, в частности — «метода наблюдения и фантазирования».

* * *

Рассмотрев основные работы по проблемам чтения и грамотности, проводившиеся сотрудниками Психологического института в первые десятилетия, мы можем выделить главные направления исследований, которые были продолжены в дальнейшем:

1) Исследование особенностей *развития речи и обучения чтению детей, подростков и взрослых*. Анализ условий, по-разному влияющих на ход речевого развития ребенка, изучали в первые годы после открытия Института В.А. Артемов, Н.А. Рыбников (об этом было сказано выше). В 40-70-е годы традиции, заложенные Н.А. Рыбниковым по изучению языка ребенка, в частности по количественным данным о словарном запасе детей 1-7 лет, были продолжены Д.Б. Элькониним, А.В. Запорожцем, М.И. Лисиной и их учениками. В трудах этих и других авторов подтверждены факты, описанные Н.А. Рыбниковым: максимальный рост словесного запаса наблюдается в период с 2 до 5 лет (см. также известную работу К. Чуковского «От двух до пяти»).

Д.Б. Эльконин работал в Институте с 1946 г. и с 1958 г. возглавлял лабораторию психологии детей младшего школьного возраста. Он разработал эффективный метод обучения детей чтению на основе звукового анализа слов, составил экспериментальные буквари (1961, 1969—1972). Говоря о развитии устной и письменной речи школьников и имея в виду начальное обучение, Эльконин определял чтение как «*процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели*» и подчеркивал, что «в этом определении важно указание на то, что начинающий читать действует со звуковой стороной языка и что без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого». С этих позиций «процесс обучения чтению должен быть понят как перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией». Большое внимание автор уделил формированию основного механизма чтения и выявил, что «центральный элемент этого механизма — упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев: а) ориентации на гласную букву и определения твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы и б) ориентации на гласную фонему, определяющей позиционный вариант предшествующей согласной фонемы. Первоначальное обучение чтению и должно прежде всего формировать такую ориентацию».

Н.И. Жинкин проблемы грамотности затрагивал в работе «Психологические основы развития речи» (1966), где дал такое определение речи: «Это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием». Он подчеркнул, что «речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме», и что «сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу», где, к сожалению, «в области развития речи очень большие резервы остаются еще не использованными». Рассматривая вопросы понимания текста, Н.И. Жинкин особо отметил, что «затруднения в понимании увеличиваются от того, что слова меняют значения в контексте», а для умения «расшифиро-

вать новое значение» в процессе развития речи «необходимо формировать критику учащихся в части отбора и сочетания слов... Критерием оценки должно быть соответствие замыслу высказывания».

А.Н. Соколов, с 1937 г. более полувека проработавший в Психологическом институте, занимался проблемами мышления и речи. Его исследования свидетельствуют о том, что внутренняя речь и связанная с ней скрытая артикуляция являются основным механизмом мышления, с помощью которого происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование сенсорной информации. Внутренняя речь составляет важный фактор человеческого сознания, речевого по своему генезису, структуре и функционированию. Она участвует в процессах словесно-понятийного и наглядного мышления, в формировании и функционировании всех произвольных действий человека. В хрестоматии представлен фрагмент «Недостаточность фрагментарных форм внутренней речи для понимания трудных (отвлеченных) текстов и необходимость в этом случае развернутого проговаривания слов» из монографии «Внутренняя речь и мышление» (1968).

Исследования особенностей внутренней речи проводила **Т.Н. Ушакова**, в 1950—1970-х гг. работавшая в Психологическом институте. Она проанализировала психофизиологические механизмы речи с целью «ввести в круг изучаемых явлений второй сигнальной системы не только отдельные простые формы речевой деятельности, но и расширить область исследуемых речевых и речемыслительных процессов, выбирая для психофизиологического анализа существенные факты языка и речи, выделенные лингвистикой», в частности — внутреннюю речь и особенности детского словотворчества. Данные исследования послужили основой ее монографии «Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи» (1979).

Как уже было сказано, исследования по обучению чтению и грамотности разных слоев населения сразу после Октябрьской революции начали **Н.А. Рыбников**, **И.Н. Шпильрейн** и **Д.Н. Богоявленский** с сотрудниками. В 30-е годы эту работу продолжил **Л.М. Шварц**, — была опубликована серия его статей: «Проблема совместного обучения грамоте абсолютно неграмотных и знающих буквы, но не умеющих читать» (в сборнике «К изучению методов обучения взрослых», 1930), «Психологический анализ процесса чтения начинающих и методика обучения грамоте» (в сборнике «Вопросы ликвидации неграмотности и психология», 1932), «Краткая методика обучения чтению и письму» (1937). В хрестоматии приводятся фрагменты из последней публикации **Л.М. Шварца** «Психологический анализ некоторых приемов обучения чтению» (1941) (в 1941 г. он погиб в ополчении).

2) Исследование *стратегий освоения языка и обучения грамоте*. В целом ряде работ сотрудников Психологического института выявлены индивидуальные различия в онтогенезе родного языка — в стратегиях освоения детьми родного языка, в характере и успешности овладения ими грамматикой, правописанием, в своеобразии устной и письменной речи школьников, в неодинаковой и устойчивой предрасположенности их к разным приемам выработки орфографического навыка (**А.М. Орлова**, 1955, 1961; **С.Ф. Жуйков**, 1961, 1974, 1979; **Г.Г. Сабурова**, 1961, 1975; **Д.Н. Богоявленский**, 1957, 1966; **Л.И. Божович**, 1948; **Е.Д. Божович**, 1997, 2002; **Н.С. Лейтес**, 1960; **Г.Г. Граник**, 1995 и др.). В разные периоды

над проблемами усвоения орфографии работали: Е.В. Гурьянов — изучал психофизиологические основы овладения навыками письма, были опубликованы его монографии «Развитие навыка письма у школьников» (1940); «Психологические основы упражнений при обучении письму» (1948). В 50-60-е гг. С.Ф. Жуйков рассматривал вопрос об усвоении учащимися I—III классов первоначальных грамматических сведений о существительных, глаголах и прилагательных. Г.Г. Сабурова описала особенности формирования первоначальных орфографических обобщений у учащихся I—III классов. А.М. Орлова опубликовала статью, посвященную изучению процесса усвоения учащимися VII класса грамматической темы «Вводные слова».

Многолетние исследования по психологии обучения родному языку позволили **С.Ф. Жуйкову** и его ученикам выделить основные структурные единицы обучаемости грамматике и правописанию: а) формирующиеся практическим путем обобщения, ассоциации, стереотипы; б) фонематический слух; в) лингвистическое мышление, проявляющееся в теоретическом анализе языкового материала; г) память на грамматические и орфографические явления, закономерности, правила, приемы грамматического анализа. В соответствии со степенью выраженности этих компонентов выделяются разные типы структур обучаемости.

В работе «Роль правил в усвоении орфографии» (1957) **Д.Н. Богоявленский**, давая определение правилам, подчеркнул, что они «являются средством орфографической нормализации письма. Это означает, что правила имеют практический характер, указывая, как следует писать ту или иную орфограмму». Исследователь показал, что в школьной практике термин «правило» употребляется в более узком значении, и выделяет «одновариантные» и «двухвариантные» правила, а также правила, которые не содержат информации об образце письма, а дают «рекомендации некоторого приема, применение которого может привести ученика к правильному решению орфографической задачи».

В 1995 г. была опубликована статья **Г.Г. Граник** «Психологические закономерности формирования орфографической грамотности». Отмечая, что «среди многих проблем, встающих при обучении русскому языку, одной из главных и нерешенных остается проблема формирования грамотной письменной речи», автор подчеркивает, что решение проблемы грамотности «важно еще и потому, что она не замыкается на самой себе: активное владение человеком всеми формами устной и письменной речи связано с механизмами мышления и понимания». На основе общих теоретических положений С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и теоретико-экспериментальных исследований М.С. Шехтера, посвященных проблеме перехода от сукцессивного опознания к симультанному, в своих исследованиях Г.Г. Граник установила, что «изменение условий решения пунктуационных задач ведет к изменению операционного состава умственного приема».

Как видим, общей задачей всех этих исследований был поиск условий организации и проведения педагогического процесса, которые способствуют повышению качества усвоения знаний и навыков путем активизации мыслительной деятельности школьников и устранения причин, порождающих излишние затруднения в учебной работе.

3) Анализ *проблемы языкового сознания* школьников. В работе **Л.И. Божович** «Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию» (1946) была поставлена задача «проанализировать на конкретном примере обучения

правописанию, как формируется и осознаётся обобщение, лежащее в основе правила, в зависимости от орфографической практики ученика, и как характер этого обобщения определяет строение и применение орфографического навыка». В качестве конкретного примера был взят процесс усвоения правила прописной буквы в именах собственных, которое изучается в школе дважды — в I и в V классах. В результате этого анализа было выделено четыре группы наиболее типичных ошибок, что и показано в статье. Здесь же Л.И. Божович говорит о т.н. *орфографическом «чутье»*, или «чувстве орфографической формы», которое рассматривается как «частный случай “чувства языка” вообще, о наличии которого свидетельствуют все наблюдения и исследования развития детской речи». Она пишет: «Мы полагаем, что так называемое “чувство языка” есть лишь частный случай общего психологического закона, проявляющегося в овладении любым отрезком действительности, происходящем в описанных нами условиях: так может возникнуть, например, “чувство формы”, “чувство сходства предметов” и пр.».

Прослеживая «процесс усвоения грамматики и орфографии в целом одними и теми же учащимися на протяжении длительного периода времени» (с 1948 по 1963 г.), **С.Ф. Жуйков** убедительно показал, что «в обучении родному языку особое место занимает соотношение между знаниями по грамматике и формированием речевых навыков». Также он исследовал феномен «чувства языка» и его роль в процессе изучения грамматики. «Чувство языка» он рассматривал как «ассоциации, которые формируются в обычной речи или путем так называемых практических упражнений; эти ассоциации не составляют ни грамматических понятий, ни знаний грамматических правил, ни умений применять такие правила», — условно они были названы «до-грамматическими».

К проблемам «языкового чутья» обращалась **А.М. Орлова**, она исследовала способность усвоения норм в процессе формирования повседневного речевого обобщения. Среди ее трудов — «К вопросу об объективной обусловленности так называемого “чутья языка”» (1955); «Усвоение синтаксических понятий учащимися (Очерки)» (1961); «Как работать в начальной школе над основными понятиями синтаксиса» (1962). В одном из очерков А.М. Орловой, «О синтаксической грамотности» (1961), рассматривается проблема пунктуации как «одного из самых “узких” мест в работе школы по русскому языку». Для ее решения, по мысли автора, «во-первых, необходимо хорошо разобраться в специфике русского языка как учебного предмета и уяснить, какие психологические требования предъявляет к учащимся эта специфика. Во-вторых, столь же обязательно установить, в какой мере господствующие в школе методические приемы учитывают эту специфику и отвечают обусловленным ею психологическим требованиям».

Исследование сложного феномена «чувство языка» продолжила **Е.Д. Божович**. В работе «О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач» (1988) на основе многих теорий она определяет чувство языка как «сплав результатов речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке; основными функциями этого “чувства” считаются контроль и оценка человеком формы высказывания, ее правильности, привычности». Ее исследование показало, что «при решении семантико-синтаксических задач, исключающих опору на строгие однозначные правила, чувство языка, как интуитивный компонент поиска ответа, выполняет антиципирующую функцию».

В 1960—1980-х гг. в Институте работала **А.К. Маркова**. Она исследовала резервы психического развития ребенка и в монографии «Психология усвоения языка как средства общения» (1974) показала, что усвоение языка будет происходить успешнее, если сообщить этому процессу дополнительную мотивацию — использование языковых средств в целях общения, поскольку период школьного детства наиболее благоприятный (сенситивный) для усвоения общих принципов общения и его языковых средств. Одной из задач проведенного ею исследования также являлась перестройка программы по русскому языку для средней школы (с IV по VIII класс) с позиции задач общения.

4) В 1920-х г. начинается естественно-экспериментальное *изучение детского чтения*, и в 1930-е годы вышел целый ряд работ по данной проблематике. (Е.В. Гурьянов, Т.Г. Егоров и др., о чем говорилось выше). Позже исследования были продолжены. Так, **Т.Г. Егоров** после защиты в 1939 г. диссертации «Психология ошибочности чтения на разных ступенях развития» изучал проблемы, связанные с навыками чтения. Он рассматривал чтение как сложный психофизиологический процесс, который осуществляется на основе совместной деятельности зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов и включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв. Были обозначены следующие ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звукобуквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Основные работы были написаны Т.Г. Егоровым во время войны и в 1950-е годы: «Психология процесса формирования чтения в школе» (1942); «Этапы развития чтения» (1944); «Психология овладения навыком чтения» (1953); «Вопросы психологии обучения чтению и письму» (1952) (в соавторстве с Е.В. Гурьяновым).

О психологических механизмах процесса чтения и о возрастных особенностях овладения данным видом деятельности позже писали В.А. Запорожец и др. В монографии **Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман** «Чтение без принуждения» (1987) рассматриваются вопросы о том, когда и как начинать обучение ребенка грамоте в семье, и даны рекомендации обучения грамоте на основе принципов, разработанных Д.Б. Элькониним.

В 1950—1960-е гг., занимаясь проблемами детской одаренности, **Н.С. Лейтес** дал замечательные портреты одаренных детей разного возраста — дошкольников, младших школьников, подростков и старшеклассников — и показал особенности их увлечения книгой, чтением и сочинительством («Ранний восход: проблема детской одаренности», 1969). Анализируя особенности умственного развития младших школьников (на примере второклассников), автор обратил внимание на так называемое выразительное чтение детей и вычленил характернейшую особенность: «Младшие школьники умеют выразительно, т. е. прочувствованно и с разумными интонациями, читать и такой текст, который почти не понимают». Также было отмечено, что «возрастные возможности учеников начальных классов могут быть использованы в учебном процессе гораздо полнее». Наблюдения за старшими школьниками (на примере девятиклассников) показало, что «знакомство с примерами доблестей людских, в жизни или в произведениях искусства, во многих случаях явно задевает их за живое: юноши особенно чувствительны к упоминаниям о славе, девушки — к раскрытию чувств».

Уникальное творческое самоисследование проводит с 1977 г. научный сотрудник Психологического института **А.В. Суворов**. В своей статье «Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты» (2006) он проанализировал вариант первый: при поздней глухоте, когда у ребенка закрепится общение на родном национальном языке и будет хоть небольшой опыт слушания чтения книг ему взрослым; и вариант второй, когда при ранней глухоте читательское становление очень осложнено, прежде всего, узостью словарной базы. На конкретных примерах А.В. Суворов показывает оба варианта успешного читательского становления в условиях слепоглухоты.

5) Особо всегда стояла проблема *понимания текста* — художественного и учебного. Об этом в 1940-е годы писал А.Н. Соколов, в 1960—1990-е — А.И. Липкина, Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко и Л.А. Концевая, Г.Д. Чистякова, Н.П. Локалова, в 2000-е — О.В. Соболева.

А.И. Липкина с конца 1950-х гг. работала в лаборатории Н.А. Менчинской над проблемой единства обучения и умственного развития. В статье «Приемы обучения учащихся сложным формам анализа текста в начальной школе» (1961) она привела данные исследования, посвященного изучению детских пересказов, и показала, что, «начиная со второго года обучения, учащиеся при определенных условиях могут осуществить сложные формы анализа текста и в результате выполнить такие виды пересказа, как пересказ краткий, выборочный, с задачей на синтезирование». «Однако, — подчеркивает автор, — в работе учащихся над текстом должны преследоваться более широкие цели. Как и все учебные предметы, объяснительное чтение должно быть направлено также на формирование и овладение учащимися рядом мыслительных приемов, совершенно необходимых для полноценного усвоения знаний и всестороннего развития их личности». Необходимо всячески стремиться к тому, чтобы уровень обучения не был ниже уровня возможностей ребенка, уровня его умственного развития. Знание психологических особенностей мыслительной деятельности ребенка должно помочь педагогу не только обучать его, но и развивать, не только сообщать ему знания, но и развивать его мышление, которое является необходимой основой усвоения знаний.

Данные проблемы в течение многих лет плодотворно решает исследовательский коллектив сотрудников лаборатории психологических основ разработки школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. В совместных работах **Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая** провели анализ особенностей чтения и понимания текста, представили модель «идеального читателя» и показали последовательность его общения с книгой, где выделили три этапа: работа до начала чтения, во время чтения, работа над текстом после прочтения («Когда книга учит», 1988; «Как учить работать с книгой», 1995). В исследованиях, посвященных роли установки в процессе чтения («Дорога к книге», 1996), авторы подчеркивают, что «на восприятие художественной литературы большое влияние оказывает психологический феномен, известный под названием “установка”». На основе ряда проведенных экспериментов они вычленили установку гибкую и негибкую, показывая их влияние на восприятие текста. Также анализируется феномен прогнозирования при чтении. В главе “Расшифруйте” предложение» представлен новый тип задания, направленного на формирование механизма прогнозирования. Суть задания состоит в том, что школьникам дается отдельное предложение неизвестного текста и предлагается извлечь из

него всю заключенную в нем информацию, которую потом нужно изложить в форме связного рассказа. Небольшой объем материала (предложение) позволяет работать над пониманием не экстенсивно, «вширь», а интенсивно, «вглубь». В этом случае чтение предстает как интереснейшее интеллектуальное занятие, где школьник учится не просто читать, а в процессе чтения добывать мысль, заключенную в тексте, вычерпывать смысл предложения и составлять собственный текст.

Продолжает разработку данной проблемы **О.В. Соболева**, один из авторов учебных пособий для учащихся начальных классов «Путешествие в Страну Книги» (в соавт. с Г.Г. Граник) серии «Учимся понимать текст». В статье «Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить» (2007) она отмечает, что наиболее благоприятный период для обучения ребенка пониманию текста — это начальный этап школьной жизни. Отвечая на вопрос, чему учить, автор подчеркивает, что процесс, направленный на понимание, «сложен, так как в него включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и множество других психических особенностей читателя». Выявленные научные основания для обучения пониманию текста позволили исследователю создать обобщенный, собирательный образ «идеального читателя» — интеллектуально, эмоционально, духовно активного, готового к сотворчеству в понимании и открытого к самостоятельным проявлениям творческой активности.

Исследуя смысловую структуру текста и выявляя закономерности его понимания, **Г.Д. Чистякова** провела серию работ по развитию познавательной деятельности учащихся при понимании текста и по выявлению взаимосвязи творческого и интеллектуального развития учащихся в процессе понимания текста. В обобщающей работе «Понимание, знания, познавательная активность» (2004), анализируя исследования Н.И. Жинкина и его последователей, она пришла к выводу, что «осмысление языковых выражений опирается на речевой опыт использования языковых средств, который формируется в процессе общения», а также что «в процессе понимания получают свое отражение одновременно интеллектуальные и творческие возможности личности в их взаимодействии».

В работах **Н.П. Локаловой** подчеркивается, что «важная задача, стоящая перед учителем младших школьников и представляющая собой один из аспектов фундаментальной проблемы начальной школы — научить детей учиться, — состоит в том, чтобы заложить психологические основы умения выделять существенное, начать формирование таких мыслительных действий, на основе и в результате осуществления которых происходит понимание главного в учебном материале, представленном в любой форме (наглядной, словесной)». В статье «Стадии овладения учениками литературным текстом. Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа» (1996) автор обращается прежде всего к учителю, который сам «должен знать, как протекает мыслительный процесс, направленный на выделение главного, в чем его суть, каковы его психологические закономерности и возрастные особенности».

б) Проблемы *понимания текста на иностранном языке* исследовали В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.В. Шеншев, Г.Г. Сабурова, В.Ф. Сибирякова, И.А. Кузьмичева, М.К. Кабардов и др., основываясь на трудах Н.А. Рыбникова, Н.И. Жинкина, Д.Б. Элькониной, А.Н. Соколова, С.Ф. Жуйкова.

В.А. Артемов, работавший в Психологическом институте с 1920-х годов и изучавший сначала детское чтение (об этом говорилось выше), позднее обосновал

коммуникативную теорию речи, положенную в основу созданной им теории обучения иностранным языкам («Психология обучения иностранным языкам», 1969). Также под его руководством были разработаны методы структурно-функционального анализа интонации и речевых особенностей русского и иностранных языков, создана соответствующая электроакустическая аппаратура. **Г.Г. Сабурова** изучала психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода и вела сопоставление процессов чтения и аудирования.

Особый интерес представляют типы владения иностранным языком, описанные **Б.В. Беляевым** (1965) — интуитивно-чувственный и рационально-логический. Показано, что лицам с рационально-логическим типом владения иностранным языком легче дается рецептивное, или пассивное, владение (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи), а лицам с интуитивно-чувственным типом более доступно продуктивное или активное владение иностранным языком. В отношении освоения иностранных языков были применены некоторые общепсихологические идеи обучаемости. В частности, в работах Г.Г. Сабуровой, В.Ф. Сибиряковой экспериментально проанализирован характер взаимосвязи умственной активности школьников и обучаемости иностранному языку (Сабурова, 1975; Сибирякова, 1978). Под «обучаемостью» в этих работах понимается совокупность таких особенностей, как легкость усвоения учебного материала, устойчивость и гибкость в использовании новых знаний, широта переноса (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова).

В конце 1970-х гг. **А.А. Леонтьев** создал в Психологическом институте (тогда НИИ общей и педагогической психологии) группу по изучению проблем интенсивного обучения иностранным языкам, — в нее входили А.В. Иванова, Т.С. Арсеньева, М.К. Кабардов. В тесном сотрудничестве с группой психолингвистов Института языкознания АН СССР разрабатывались вопросы психолингвистики и массовых коммуникаций. Именно в эти годы появились работы А.А. Леонтьева, посвященные проблемам овладения языком: «Использование тестов при обучении русскому языку иностранцев (психологические основы и некоторые выводы)» в сборнике «Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских» (1977) и «Педагогическое общение» (1979), фрагменты из которой приводятся в хрестоматии. В частности, по А.А. Леонтьеву, для выявления индивидуальных вариантов развития иноязычной речи может тестироваться: степень организованности речевых операций в речевое действие, система навыков и умений речи на родном языке как база для овладения навыками и умениями речи иноязычной; индивидуальные психофизиологические особенности, облегчающие или затрудняющие формирование соответствующих навыков и т.д.

М.К. Кабардов занимался проблемами языковых способностей («О диагностике языковых способностей» (1985)) и дихотомии языка и речи в обучении иностранным языкам. Он ввел понятия «коммуникативно-речевой», «когнитивно-лингвистический» и смешанный типы языковых способностей. Для исследования особенностей усвоения языка (родного и иностранного) им разработаны оригинальные критериальные оценки, которые позволяют уточнить вклад языковых и речевых компонентов в мыслительно-речевой деятельности. Типология языковых способностей (совм. с Арцишевской, 1996; и др.) получила валидизацию в рамках не только общей психологии, но и типологической концепции (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын), а также нейролинг-

вистики (А.Р. Лурия) (см.: М.К. Кабардов, И.А. Зимняя, Т.Н. Ушакова: Раздел «Язык и речь» в 4-томнике «Московская психологическая школа», 2004).

7) Проблемы *формирования «интеллектуального усилия» в обучении* и его роли в личностном становлении школьников исследовали Н.А. Менчинская, Л.С. Славина, Н.И. Чуприкова с учениками, О.Н. Юдина, Н.П. Локалова и др. **Н.А. Менчинская**, занимаясь вопросами психологии обучения и дидактики, особое внимание уделяла исследованиям проблем неуспеваемости учащихся, в ходе которых были вскрыты причины трудностей в обучении, обоснованы пути и способы повышения усвоения знаний. В ее работах утверждался принцип единства обучения и воспитания; процесс усвоения знаний рассматривался как важнейшее условие психического развития учащихся; исследовалось становление личности в обучении, прослеживалось преобразование знаний в убеждения, являющиеся основой формирования активной жизненной позиции учащихся.

Л.С. Славина (в 1920–1930-е гг. входила в состав пятерки ближайших московских учеников Л.С. Выготского — А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Р.Е. Левина, Л.С. Славина) изучала вопросы развития мотивации и интереса к учебе у детей. Проводила эмпирические исследования явлений смыслового барьера и аффекта неадекватности. В своих основных трудах «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (1958), «Дети с аффективным поведением» (1966) рассматривала вопросы чтения и грамотности в процессе обучения трудных детей. Среди неуспевающих интеллектуально-пассивных школьников она выделила типы учащихся по испытываемым трудностям в обучении и показала пути решения данных проблем. «Основной пробел в воспитании... детей, — писала Славина, — ...заклучался в том, что они в течение дошкольного возраста не имели ни правильных условий умственного развития, ни достаточной практики интеллектуальной деятельности». И главный вопрос состоит в том, «обеспечивает ли школьное обучение активное участие мыслительной деятельности ребенка на каждом этапе обучения, в каждом виде учебной работы, для каждого ребенка. Добивается ли каждый учитель того, чтобы каждый его ученик активно думал в процессе учебной работы и не имел никакой возможности пользоваться обходными путями. Нам кажется, что не будет преувеличением сказать, что дело здесь обстоит далеко не благополучно». Это вывод злободневен и для современной школы.

Отметим, что и в работе **Л.М. Шварца** «Психологический анализ некоторых приемов обучения чтению» (1941) говорится о том, что «основной характерной особенностью навыков у человека является сознательный характер их усвоения и их протекания в дальнейшем. В тех случаях, когда говорят о “механической” зубрежке, о “слепых” повторениях и т. п., речь может идти лишь о большем или меньшем участии сознания и, главное, о том, что именно отражает сознание в этом процессе усвоения». Отвечая на вопрос, в чем выражается участие сознания в процессе усвоения навыков, автор выделяет несколько важнейших сторон этой проблемы: а) осознание задачи; б) осознание цели; в) осознание результата; г) осознание действия. В итоге приходит к выводу: «Сознательное усвоение, идущее по существу от з н а н и я к н а в ы к у, не только более продуктивно, но протекает быстрее и легче».

Н.И. Чуприкова совместно с учителем Н.Г. Клашус выявила когнитивные основы грамотного чтения (2013). Отмечая, что в настоящее время под грамотностью чтения понимается способность человека к осмыслению письменных

текстов, авторы положили в основу своего исследования гипотезы: чем более развиты и дифференцированы вербальные логико-семантические структуры субъекта, тем лучше понимание прочитанных текстов; чем более развиты, дифференцированы и интегрированы соответствующие структуры, тем выше познавательные возможности субъекта. Также подчеркивается, что этот вывод нашел подтверждение в исследовании Н.П. Локаловой и коллектива под руководством Г.Г. Граник, которые разрабатывают оригинальные задания на развитие понимания текстов, обращаясь к пословицам, поговоркам, различным афоризмам, что служит «прекрасным инструментом развития и укрепления множества смысловых, ассоциативных, логических связей в вербально-понятийных структурах школьников и студентов».

В совместной статье с учителем русского языка Н.Л. Малюхой **О.Н. Юдина** проследила теоретические и практические аспекты интеграции изучения русского языка с личностным развитием школьников (2011). Авторы основывались на созданной Н.А. Менчинской теории учения развивающейся личности, где одним из важнейших является положение о становлении у школьника «высших форм регуляции», которые позволяют ему самому руководить своей учебной деятельностью. Также О.Н. Юдина изучала проблемы диагностико-коррекционной работы школьников и влияние контроля — диагностики — коррекции — оценки на успеваемость. Она исследовала вопросы формирования нравственных убеждений в воспитывающем обучении (2000), проследив тенденции в нравственном становлении учащихся под влиянием тех перемен, которые происходят в современном обществе.

Г.А. Вайзер рассмотрела приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников (2012), где отметила, что одна из задач, стоящих перед учителем, — научить школьников умению самостоятельно работать с учебником и предложила методику формирования приемов первичного анализа учебного текста на примере физических задач с неполными данными (2011).

8) Проблемы *создания учебных программ и учебников* для всех возрастных групп исследовал Д.Н. Богдаев (созданный им учебник по чтению для малограмотных выдержал 15 изданий). При этом он не ограничивался исследованием лишь отдельных аспектов педагогической психологии, а внес большой вклад в теорию учения, обогатил ее разработкой основных закономерностей учения (в соавторстве с Н.А. Менчинской в 1959 г. была издана монография «Психология усвоения знаний в школе»). Учебные программы разрабатывал в 1960-е гг. Б.Д. Эльконин со своими учениками и последователями — В.В. Давыдовым, Л.И. Айдаровой и др., а также С.Ф. Жуйков. Их работы с позиции системно-структурного подхода проанализировала в 1990-е годы Н.И. Чуприкова.

В работе «Психологические требования к учебнику» (1955) **Н.А. Менчинская** выделяла центральным «вопрос о путях раскрытия понятий и обобщенных положений в учебнике. С ним связан и ряд других, более частных вопросов — о характере использования рисунков и чертежей в учебнике, о работе над терминами при раскрытии понятий, о путях расширения отдельных понятий и образовании систем понятий и т. п.». Среди психологических требований к методам и приемам раскрытия понятий и обобщенных положений (или принципов) в учебнике для средней школы она выделяла следующие: 1) Какой путь изложения является наиболее целесообразным — индуктивный или дедуктивный или

следует использовать сочетание обоих путей? 2) Как должны излагаться отдельные факты, подводящие к обобщению, и какую работу надо проводить с термином, обозначающим то или иное понятие? Как должны быть использованы рисунки и чертежи при раскрытии понятий? 3) Как следует раскрывать понятия в системе? Какими путями можно достигнуть последовательного расширения понятия? Выводы, сделанные автором: «Необходимо учитывать следующую закономерность усвоения: дифференциация или расчленение понятий (и шире — знаний) осуществляется в определенной последовательности — от менее сходных к более сходным... Наряду с дифференциацией понятий, в неразрывной связи с процессом должно осуществляться в учебнике установление связей как между отдельными понятиями (и их системами), так и между различными этапами в раскрытии одного и того же понятия».

1960-е годы отмечены созданием теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которая представлена целой серией исследовательских работ и учебно-методических пособий. Выше была рассмотрена работа Д.Б. Эльконина «Развитие речи и обучение чтению. Развитие собственной активной речи ребенка» (1940) — фрагменты с основными положениями теории представлены в хрестоматии. Суть теории развивающего обучения изложена в работе В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» (1996). В частности, в параграфе 3.1. «Русский язык» он дает такое определение: «Чтение, представляющее собой “действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели”, опирается на обобщение отношений между фонемным строением языка и принятой в нем графической системой, что, в свою очередь, предполагает выделение и обобщение отношений между значением слова и его звуковой формой... придает этому процессу смысл введения ребенка в теорию родного языка. Выделяя отношение между звуковой формой слова и его значением, ребенок тем самым выделяет и осознает отношение, конституирующее язык как знаковую систему». И подчеркивает: «Умение “видеть” в записываемом слове орфограммы — важнейшее условие применения орфографических правил и овладения нормами письма».

С 1960 г. более 40 лет проработала в Психологическом институте Л.И. Айдарова, развивая теорию обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. В представленной в хрестоматии работе «Задачи и возможное содержание курса родного языка с точки зрения психолога» (1978) она замечает: «Для того чтобы ввести ребенка в язык как особую сферу действительности, описываемую определенной системой понятий, необходимо... определить... исходное понятие, которое могло бы быть положено в основу всего курса». В качестве такого исходного понятия курса родного языка ею было взято «понятие о сообщении». Выделенное внутри него понятие о слове как значащей форме было сделано «сквозным понятием курса, как бы его нервом». В содержании программы обучения родному языку в младших классах ею были выделены две основные задачи: 1) дать детям уже с первых лет обучения достаточно широкую теоретическую ориентировку в языке, формируя при этом у ребенка позицию исследователя; 2) обеспечить дальнейшее речевое развитие ребенка.

Н.И. Чуприкова, исследуя психику как специфический класс нервных процессов, способствующих приспособительному поведению живого существа, вопросы чтения и грамотности затронула в монографии «Умственное развитие и обучение» (1995, 2003), где остановилась на методике обучения чтению Д.Б.

Элькони́на с последующими модификациями, рассмотрела психологический смысл экспериментальной системы обучения младших школьников родному языку С.Ф. Жуйкова, проанализировала построение курса грамматики в системе развивающего обучения В.В. Давыдова. Данная обобщающая работа позволила показать реализацию принципа системной дифференциации в обучении.

В 1990—2000-е гг. авторским коллективом под руководством **Г.Г. Граник** (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, О.З. Кантаровская, О.В. Гвинджилия, Н.А. Борисенко, Г.Н. Владимирская, С.А. Шаповал, С.В. Шишкова и др.) изданы учебники по русскому языку и учебные книги по литературе для младшей, средней и старшей школы. Разработанные учебные комплексы, включающие серии учебников, программ и их методическое обеспечение, прошли апробацию временем и дважды награждены премиями Правительства Российской Федерации в области образования (1997, 2008). Сотрудниками лаборатории построения школьных учебников также выпущен ряд монографий: «Как учить школьников работать с учебником» (1987), «Как учить работать с книгой» (1995); «Дорога к книге» (1996), «Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии» (2007). В 2000-е годы эту работу продолжила О.В. Соболева, выпустив монографию «Человек понимающий»: формирование начинающего читателя» (2009), а в группу по разработке учебников и учебных книг нового типа включился новый сотрудник — К.В. Миронова.

В хрестоматии приводится совместная работа **Г.Г. Граник** и **Н.А. Борисенко** «Развитие воссоздающего воображения в учебниках нового типа по русской филологии» (2007), в которой излагаются результаты исследования, направленного на определение уровня и возможностей развития у школьников воссоздающего воображения при восприятии разных типов текста. На основании обширного материала показано, что достаточно развитым воссоздающим воображением без специального обучения обладает лишь незначительная часть школьников. Развитие данной способности возможно в ходе специальным образом построенного обучения, в частности средствами учебников нового типа по русской филологии. Систематическая тренировка воссоздающего воображения, особенно в 5—7-х классах, дает учащимся колоссальный качественный скачок в чтении и понимании текстов.

К.В. Миронова провела психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста (2010). Главная задача, которую ставил перед собой автор при разработке разделов в учебных книгах, посвященных поэзии, — «формирование настоящего читателя, открытого эмоциональному и эстетическому воздействию текста, способного проявить собственную нравственную позицию и умеющего грамотно выразить свои мысли и чувства как в устной, так и в письменной форме».

В 2000—2008 гг. **Г.Н. Кудиной** и **З.Н. Новлянской** разработан и многократно переиздан Учебно-методический комплекс из серии учебников, методических пособий для учителей и учебных тетрадей для учащихся: Литературное чтение. 1—3 класс. Учебник; Литература. 7 класс. Тетради 1—2; Литература. 5 класс. Методическое пособие; Литература. 6 класс. Справочник «Средневековье»; Словарь литературоведческих терминов. Основной целью литературного образования в школе авторы видят воспитание эстетически развитого читателя, который «способен не только вживаться в мир художественных произведений, но и адекватно понимать авторский замысел, авторское отношение к изображаемому в

произведении. Кроме того, он может самостоятельно оценивать и произведения искусства, и явления жизни, отраженные в них». Поскольку традиционное преподавание литературы этой цели не достигает, З.Н. Новлянская и Г.Н. Кудина создали единый курс «Литература как предмет эстетического цикла», рассчитанный на все одиннадцать лет обучения в школе. В их совместной статье «Становление читательской позиции у детей и подростков» (2005) рассматривается единое для всех видов искусства отношение «автор — художественное произведение (текст) — читатель». Как подчеркивают авторы, «это основание курса соответствует концептуальному положению М.М. Бахтина о “заочном”, опосредованном диалоге между читателем и автором. В подобном диалоге заключена суть взаимоотношений читателя и писателя».

В работе **З.Н. Новлянской** «Роль установок в развитии художественного восприятия» (1999) отмечается, что главной целью преподавания предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе можно считать «сложившиеся ко времени окончания школьного обучения у выпускников адекватные установки — зрительские, слушательские, читательские», под которыми понимается «готовность воспринимать искусство именно как искусство, т.е. как сотворённую художником условную модель мира, несущую в себе авторские смыслы и оценки, как особый художественный мир, созданный по закону художественной формы, которая являет собой материализованные мысли и чувства творца-художника». Но успешное решение этой проблемы, как подчеркивает автор, «одинаково существенно и вполне возможно в преподавании всех видов искусства, составляющих единый эстетический цикл».

Говоря о разработке образовательных программ, учебников и учебных пособий, особо подчеркнем, что читательская грамотность предполагает чтение и понимание текстов, имеющих не только словесную, но и иллюстративную основу. В работах **И.С. Якиманской** «Значение учебно-методической литературы в развитии умственной активности учащихся» (1984), «Развитие пространственного мышления школьников» (1980) и др. в продолжение исследований **Н.А. Менчинской** рассматриваются типы и функции иллюстративного материала, используемого в научно-популярных, художественно-литературных, учебных текстах (рисунки, чертежи, схемы, графики и т.п.).

9) Одно из направлений в исследованиях — *обращение к художественным текстам с психолого-педагогическими целями*. Так, **Н.А. Рыбников**, почти полвека, с 1910-х годов, проработавший в Психологическом институте (о его работе «Массовый читатель и книга» (1929) говорилось выше), оставил в своем архиве материалы об использовании художественной литературы в семейном и школьном воспитании. «Настоящая работа, — писал он, — лишь первый шаг в деле систематизации данных художественной литературы с тем, чтобы помочь учителю овладеть этим материалом». Образы детей в художественной литературе — различных возрастов, складов, эпох и т.д. — должны были, как считал **Н.А. Рыбников**, помочь учителям лучше понимать детей. Так он формулировал проблемы «библиологической психологии», следуя за **Н.А. Рубакиным** — основоположником данной науки. К вопросам *библиопсихологии* в разные годы обращались многие сотрудники Института: в 1930-е годы — **С.Л. Вальдгард** (фрагменты его работы, где он полемизирует с **Н.А. Рубакиным**, представлены в хрестоматии), в 1990-е — **Н.Л. Карпова**, в 2000-е — **С.А. Шаповал**.

В хрестоматии представлена работа **А.В. Запорожца** «Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения», — это доклад, прочитанный на Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию и опубликованный впервые в 1949 г. Здесь подчеркивается, что «формирование эстетического отношения к окружающему зависит от содержания деятельности ребенка, расширения сферы осознаваемых им связей действительности, усложнения мотивов его активности». Родителям и воспитателям необходимо знать, что «игра и слушание сказки создают благоприятные условия для возникновения и развития этой еще не окрепшей формы психической деятельности ребенка». При этом «ребенок, воспитанный на народной сказке, чувствует меру, которую воображение не должно переходить в искусстве, и вместе с тем у дошкольника начинают складываться реалистические критерии эстетических оценок». А.В. Запорожец апеллирует к исследованиям Л.С. Славиной (1947), которая показала, что при соответствующей педагогической работе уже у малыша-преддошкольника «можно вызвать интерес к судьбе героя повествования, заставить ребенка следить за ходом событий и переживать новые для него чувства». Также он отмечает, что работы Б.М. Теплова и других советских исследователей уже проложили пути для научного понимания эстетического развития ребенка.

Основные интересы **Б.М. Теплова** были сосредоточены на проблеме индивидуально-психологических различий между людьми в различных видах деятельности, которая должна быть проанализирована с позиций творческого потенциала личности. Но ученый обращался и к проблемам чтения: написанный им в 1942 г. учебник по психологии для средней школы, который был 8 раз переиздан, содержал богатый иллюстративный материал из художественной литературы по школьной программе. В данной хрестоматии мы приводим сохранившиеся в архиве Б.М. Теплова «Заметки психолога при чтении художественной литературы» (1946—1947 гг.), в которых отразилась установка на изучение проблем жизненной, целостной психологии личности на примере литературного героя: «От непосредственной жизни чувством к строго сознательной жизни по принципу должного — таково основное направление эволюции личности Татьяны, ярко, хотя и фрагментарно, показанное в романе Пушкина». Отношение Теплова-психолога к литературному наследию таково: «Автор ... глубоко убежден, что художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней. Развернутое доказательство этого тезиса, так же как и установление принципов научно-психологического использования данных художественной литературы, — задача очень важная».

10) Новое направление в исследовании психологии чтения начала в 1980-е гг. **Ю.Б. Некрасова** — создатель системы групповой логопсихотерапии (лечение заикающихся подростков и взрослых). С 1976 по 2000 г. она работала в Психологическом институте и в 1980-е гг. ввела в свою систему *метод библиотерапии* — лечение направленным чтением. Идею данной методики как сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии Ю.Б. Некрасова почерпнула в работах А.М. Миллер и И.З. Вельвовского и на этой основе создала лично ориентированную систему подбора книг для чтения и анализа специально для заикающихся. Ею были найдены приемы обучения работе с книгой пациентов разных

возрастов. В ряде своих статей, в частности «Библио-терапия на подготовительном этапе социальной реабилитации» (1992), она показала основные функции библиотерапии и ее роль на подготовительном этапе лечения.

Данная работа была продолжена **Н.Л. Карповой**, которая в 1990-е гг. проанализировала роль библиотерапии на всех этапах семейной групповой логопсихотерапии, выявила динамику библиотерапевтического процесса и динамику психических состояний участников логопсихотерапии (1997, 2006). Она на примере анализа сказки Г.-Х. Андерсена показала, что делает книгу в определенный момент для читателя «врачующей» и какова роль в процессе социореабилитации семейного чтения. В 2000-е гг. **А.А. Голзицкая** провела ряд исследований проективной функции библиотерапии, под которой подразумевается возможность раскрытия своей индивидуальности пациентами и их родственниками посредством использования образов и сюжетных линий специально подобранных художественных произведений. Также она рассмотрела библиотерапию не только как метод диагностики и терапии, но и ее возможности в изучении семейных отношений участников логопсихотерапевтических групп.

В 2005 г. была опубликована коллективная монография «Библиопсихология и библиотерапия» (ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек), куда вошли работы многих сотрудников Института. Некоторые из них представлены в данной хрестоматии, в частности статья **С.А. Шаповал** «Библиопсихология и эстетическое восприятие», где дан анализ теории основоположника библиопсихологии Н.А. Рубакина и показаны основные направления современных исследований в рецептивной эстетике и психологии литературы. Автор утверждает, что общим методологическим основанием «читательского» подхода в изучении литературы в школе с полным правом могут стать также библиопсихология и/или рецептивная эстетика.

Отметим, что данная работа продолжается: в 2013 г. подготовлен второй выпуск коллективной монографии «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (ред. Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, И.И. Тихомирова, О.Л. Кабачек), куда также вошли работы многих сотрудников Института.

11) В последние годы появились и *новые направления исследований*: **Е.О. Смирнова** ведет анализ данных психологической *экспертизы современных детских книг*. В статье «О “новых жанрах” детской литературы и выборе книг для детей» (2009) она отмечает, что в настоящее время выпускается огромное количество самых разных изданий для детей. Среди относительно новых жанров детских книг можно выделить книжки-игрушки, книжки-поделки и книжки-задачники. В статье дается их описание и психологические характеристики. При этом автор с тревогой пишет, что дополнительные игровые элементы, которые активно внедряются в литературные произведения, явно мешают восприятию текста.

Г.А. Цукерман совместно с сотрудниками Центра ОКО РАО провела анализ читательской грамотности российских учащихся за последние десятилетия по результатам международных *исследований образовательных достижений* в мире (PISA, PIRLS) (2011). Мы завершаем текст хрестоматии именно данной статьей, потому что здесь в концентрированном виде представлены все основные позиции по чтению и грамотности учащихся, а также требования современного мирового сообщества к образованию. Как показывает автор, последние десятилетия международных исследований PIRLS и PISA позволили определить

три базовых, ключевых компонента учения — это чтение, математика и естествознание (или основы наук). В широком смысле в понятие грамотности включают сегодня не только чтение и письмо, но и устную речь, т.е. слушание и говорение.

* * *

Таким образом, исследования, начатые в первые годы работы Психологического института, имели своих достойных последователей и продолжаются, успешно развиваясь, и в наши дни, затрагивая все новые аспекты психологии чтения и грамотности.

Творческий коллектив, работавших по подготовке данной хрестоматии по психологии чтения и грамотности, составленной из работ сотрудников Психологического института за 100 лет, надеется, что она может быть широко использована в научно-теоретической деятельности психологами, педагогами, филологами и методистами, а также в практике преподавания педагогами высшей и средней школы. Этому будет способствовать и прилагаемый к хрестоматии глоссарий основных понятий психологии чтения и грамотности.

Материалы для хрестоматии подготовили: д-р психол. наук **Н.Л. Карпова** — Введение, Заключение, Глоссарий; персоналии и тексты: В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, Ю.Б. Некрасова, А.В. Суворов, В.М. Теплов, Л.М. Шварц, Г.Г. Шпет, Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая; д-р психол. наук **Г.Г. Граник** — Введение, Заключение; персоналии и тексты: С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая; д-р психол. наук **М.К. Кабардов** — Введение, Заключение, Глоссарий; персоналии и тексты: И.Р. Палей, Н.А. Рыбников, И.П. Шпильрейн, Д.И. Рейтынбарг, Г.О. Нецкий, М.К. Кабардов; канд. филол. наук **Н.А. Борисенко** — Глоссарий, персоналии и тексты: Д.Н. Богоявленский, С.Л. Вальдгард, Н.И. Жинкин, Н.А. Борисенко; канд. психол. наук **Л.А. Карпенко** — Глоссарий; персоналии и тексты: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин; канд. психол. наук **З.Н. Новлянская** — Глоссарий; персоналии и тексты: Г.Н. Кудина, А.К. Маркова, З.Н. Новлянская; м.н.с. **О.Л. Обухова** — персоналии и тексты: Л.И. Айдарова, Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман; с.н.с. **О.Д. Черкасова** — персоналии и тексты: Е.В. Гурьянов, Т.В. Егоров, А.А. Леонтьев, А.И. Липкина, Н.А. Менчинская, Г.Г. Сабурова, Л.С. Славина, А.Н. Соколов, Т.Н. Ушакова, Л.М. Шварц; с.н.с. **С.В. Шишкова** — персоналии и тексты: Л.И. Божович, А.М. Орлова; н.с. **О.А. Якимчук** — персоналии и тексты: В.А. Артемов, С.Ф. Жуйков, И.Р. Палей, А.Н. Соколов, Г.Г. Шпет, И.П. Шпильрейн, Д.И. Рейтынбарг, Г.О. Нецкий.

Над некоторыми материалами при подготовке данной Хрестоматии работали несколько участников гранта, а также тексты собственных публикаций подготовили и представили сотрудники ПИ РАО: канд. психол. наук Е.Д. Божович, канд. психол. наук Г.А. Вайзер, канд. психол. наук Н.П. Локалова, н.с. К.В. Миронова, д-р психол. наук Е.О. Смирнова, д-р психол. наук О.В. Соболева, канд. психол. наук Г.Д. Чистякова, д-р психол. наук Н.И. Чуприкова, канд. психол. наук С.А. Шаповал, канд. психол. наук О.Н. Юдина, д-р психол. наук И.С. Якиманская. Всем им выражаем особую благодарность.

Зав. научной библиотекой ПИ РАО Н.И. Черкашина и библиотекарь А.А. Бородинова провели проверку текстов по первоисточникам (в ряде текстов оставлены авторские орфография и пунктуация), ст. инженер С.А. Сараев осуществ-

твлял компьютерный набор текстов и техническое обеспечение работы всего исследовательского коллектива.

При подготовке персоналий были использованы материалы из Интернета и словаря «История психологии в лицах. Персоналии» / Под ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского: — М.: ПЕР СЭ, 2005.

Составители хрестоматии выражают признательность старейшим сотрудникам Психологического института Н.С. Лейтесу, В.И. Рождественской, Н.И. Чуприковой, И.С. Якиманской, В.Э. Чудновскому, а также сотрудникам группы «Научный архив» Е.П. Гусевой и О.Е. Серовой за консультации и помощь в подготовке данного издания. Мы выражаем особую благодарность Российскому гуманитарному научному фонду за поддержку проведенного исследования «История и направления исследований чтения и грамотности в Психологическом институте РАО (к 100-летию Института)», позволившего подготовить к изданию этот труд.

*Н.Л. Карпова, д-р психол. наук, профессор,
вед. н. с. ФГНУ ПИ РАО, академик АПСН;*

*Г.Г. Граник, д-р психол. наук, профессор,
зав. лабораторией ФГНУ ПИ РАО, академик РАО;*

*М.К. Кабардов, д-р психол. наук, профессор,
зам. директора ФГНУ ПИ РАО, зав. лабораторией*

1910–1920-е годы

- **АРТЕМОВ Владимир Алексеевич** (1897–1982) — автор коммуникативной теории речи, специалист в области обучения иностранным языкам, детской дефектологии, психологии сценического искусства, психологии восприятия и памяти. В 1918 г. закончил философское отделение историко-филологического факультета Московского университета и в 20-е гг. был сотрудником Психологического института. Затем работал в МГПИ иностранных языков им. М. Тореца до 1973 г., где почти 40 лет возглавлял кафедру психологии. В 1940 г. защитил докторскую диссертацию «Психология восприятия (определение и характер восприятия)». Являлся вице-президентом Международного общества по фонетическим знаниям, член президиума Японского лингвистического общества, член редкол. ряда зарубежных фонетических и психологических журналов. Под руководством В.А. Артемова были разработаны методы структурно-функционального анализа интонации и речевых особенностей русского и иностранных языков, создана соответствующая электроакустическая аппаратура. *Основные труды:* Психологические основы внешнего оформления учебника начальной школы, Тезисы доклада. М., 1933; Экспериментальная фонетика. М., 1956; О взаимоотношении физических свойств воспринимаемых качеств языковых значений и смыслового содержания речи // Вопросы психологии. 1960. — № 3; Психология обучения иностранным языкам. Ч. 1. Лекции 1—9. М., 1965; Психология обучению иностранным языкам. М., 1969.

В.А. АРТЕМОВ

Естественно-экспериментальное изучение детского чтения

<...> Как возможно подвести педологическое основание под детскую книгу? Необходимо ее изучить. Это изучение должно быть направлено на всевозможные стороны книги. Педолог должен тщательно разобраться в идеологии книги, в ее содержании, в возбуждаемых ею эмоциях и интересах, в размерах отдельных статей, в формате книги и в прочих вопросах, не считая ни один из них маловажным. Все эти вопросы должны быть проанализированы на широкой базе социального и биологического характера.

Настоящая статья не ставит перед собой таких широких задач. В данном случае речь идет лишь о применении к изучению детского чтения естественного эксперимента.

Что такое естественный эксперимент и как возможно его применение к изучению детского чтения?

Когда мы изучаем какую-нибудь форму поведения ребенка, например его эмоциональные реакции, мы можем пользоваться несколькими способами, мы можем применить несколько методов изучения этой формы поведения. У нас имеется самая простая возможность — наблюдение ребенка в его повседневной жизни. Мы ожидаем случая, когда ребенок будет в эмоциональном возбуждении, наблюда-

ем его и на основании этих наблюдений пишем характеристику эмоциональных реакций данного ребенка. В таком случае мы не производим над ребенком никакого опыта. Если таким путем мы произведем многочисленные наблюдения над многими детьми и пожелаем сравнить эмоциональные реакции одного ребенка с эмоциональными же реакциями другого, то окажется, что мы не в состоянии будем этого выполнить, так как полученный нами материал не сравним в отдельных своих частях. Не сравним он потому, что наши дети не были поставлены в одни и те же, одинаковые для всех условия их поведения. Это произошло из того, что мы не ставили над детьми никакого опыта, а просто их наблюдали в их повседневной жизни. В результате мы не знаем, почему, например, данный ребенок имеет слабые эмоциональные реакции, — потому ли, что они действительно у него не ярко выражены, или потому, что им не было случая проявиться с достаточной силой, так как в процессе нашего наблюдения за ребенком жизнь не давала ему сильных эмоциональных раздражителей. Мы окажемся в явном затруднении, не говоря уже о том, что нам придется затратить слишком много времени для того, чтобы поджидать, когда ребенок будет иметь желательную для нас форму поведения.

В диаметрально противоположном положении находится лабораторный эксперимент. Психологический лабораторный эксперимент всегда исследует поведение человека при помощи специально для той или иной цели сконструированного аппарата. Например, для изучения эмоциональных реакций существуют: пневмограф (для записи кривой дыхания), сфигмограф (для записи кривой пульса), кардиограф (для записи кривой сердцебиения) и т. д. Наиболее характерным признаком всякого экспериментально-психологического аппарата служит то, что он является сколком с реальной жизни, но таким, в котором эта жизнь вводится в искусственные рамки применительно к тем задачам, ради которых этот аппарат сконструирован. В самом деле, все только что указанные аппараты для изучения эмоциональных реакций построены на том положении, уже давно подмеченном в повседневной жизни, что наши эмоции отражаются, вернее, составляют одно неразрывное целое с процессами кровообращения и дыхания. Гнев, страх, удовольствие, эстетические эмоции — каждая из этих эмоциональных реакций имеет свои специфические формы кровообращения и дыхания. В кривых этих процессов, записанных при помощи специально для этой цели сконструированных аппаратов, мы имеем объективные и наиболее надежные показатели наших эмоциональных реакций — их интенсивности, продолжительности и характера.

Используя подобные аппараты, мы получаем возможность в результате опытов иметь такой материал, который вполне свободно допускает сравнение одной его части с другой, а следовательно, и одного ребенка с другим. Для этой цели лишь необходимо: 1) давать ребятам совершенно одинаковые раздражители (например, ряд одинаковых для всех вкусовых раздражителей) и 2) поставить детей в совершенно одинаковые условия опыта, в смысле времени, в течение которого ребенок испытывает вкусовые раздражители, в смысле одинакового их общесоматического состояния и т. д.

Иначе говоря, условия лабораторного психологического эксперимента таковы, что в его результате мы имеем совершенно одинаковый материал, который мы можем сравнить как совершенно одноименные математические величины. Например, одинаковый характер кривых дыхания и кровообращения будет говорить о том, что и их эмоциональные реакции одинаковы, и обратно. Сверх того, в условиях подобного опыта мы никогда не будем сомневаться в том, почему какой-

либо ребенок имеет слабые эмоциональные реакции, — потому ли, что они у него действительно не ярко выражены, или потому, что у него не было случая им проявиться с достаточной силой. Если мы производим опыт, то, следовательно, мы ставим испытуемого во все теоретически предполагаемые возможные условия. Отсюда очевидно, что ребенок обнаружил слабые эмоциональные реакции именно потому, что они вообще у него таковы.

Подобные условия лабораторного эксперимента чрезвычайно заманчивы. Они, собственно говоря, только и могли бы быть признаны вполне удовлетворяющими основному требованию всякого изучения поведения человека, заключающемуся в необходимости иметь однозначный материал для установления законов поведения. Нельзя на глаз, как это делает обычное наблюдение, определить величину какой-либо площади (хотя бы и площади одаренности) или сравнить между собою две такие площади. Необходимо иметь в руках для подобных измерений точную мерку. В условиях психологических измерений лучшую мерку дает лабораторный эксперимент. Но это прекрасное качество лабораторного эксперимента в большинстве случаев покупается им слишком дорогой ценой — ценой разрушения естественности нашего поведения. Само собой разумеется, хотя, очевидно, не для всех это еще ясно, что разрушение естественности поведения не следует понимать таким образом, что ребенок, попадая в лабораторную комнату, смущается, пугается и потому неестественно проявляется. В условиях самого обычного наблюдения подобная неестественность может проявиться не с меньшей силой. Попробуйте сказать ребенку, что вы за ним наблюдаете в тех или иных целях. Ребенок тотчас же даст вам неестественную форму поведения. Не в этом дело. Дело в том, что лабораторный эксперимент в большинстве случаев изучает и з о л и - р о в а н н ы е формы поведения, а не целостное, естественное поведение. В этом и только в этом заключается его неестественность. В остальном психолог-экспериментатор, как и психолог-наблюдатель, должен быть педагогом и создать такие условия опыта, в которых ребенок чувствовал бы себя вполне «естественно».

Итак, достоинство метода обычного наблюдения (в данном случае высказывается психологическая, а не педагогическая точка зрения) заключается в фиксации естественного течения поведения. Недостатки этого метода следует видеть в неоднозначности, а потому и несравнимости получаемых материалов наблюдения. Большое преимущество лабораторного эксперимента заключено в полной однозначности, а следовательно, и сравнимости результатов опыта. Его основной недостаток следует усматривать в разрушении естественности нашего поведения, в смысле расщепления его целостности на изолированные элементы.

Естественный эксперимент избегает недостатков того и другого, соединяя их преимущества. Естественный эксперимент сохраняет естественность нашего поведения в указанном смысле и в то же время благодаря тому, что он именно эксперимент, а не наблюдение, у него как в проведении опыта, так и в обработке результатов есть приемы, которые дают однозначный материал.

Предположим, что перед нами поставлена задача изучить эмоциональную возбудимость детей в связи с их чтением. Очевидно, что различные произведения будут вызывать у различных детей различные же реакции. Например, одни дети будут приходить в сильное эмоциональное возбуждение при чтении рассказов социально-героического содержания, другие при чтении юмористических вещей и т. д. С другой стороны, различные произведения будут оказывать на одного и того же ребенка совсем своеобразные впечатления. Поэтому, если мы имеем намерение

сравнить группу детей одинакового возраста, пола, социально-классового положения и т. д. по их читательским интересам, то мы должны произвести над ними опыт. В этом опыте, по причинам для нас уже достаточно понятным, мы должны прежде всего заботиться об однообразии его условий для всех испытуемых детей. Это возможно достигнуть тем, что детям дают один и тот же рассказ. Читают его в одинаковый для всех промежутки времени, сохраняя по возможности одинаковую для всех детей художественность его передачи. Таким образом, будет соблюдено однообразие условий опыта, столь ценное в лабораторном эксперименте.

Если бы аналогия естественного эксперимента с лабораторным этим и заканчивалась, то этого было бы слишком мало, чтобы заключить, что естественный эксперимент имеет однообразие и сравнимость своих результатов. В конце концов, и при использовании метода обычного наблюдения возможно детей посадить в одну комнату, читать им один и тот же рассказ и производить наблюдения. От этого материал наблюдения не приобретет качества однообразия и сравнимости. В лабораторном эксперименте эти качества обеспечены не только однообразием условий проведения опыта, но и однообразной математической обработкой результатов опыта. Возможно ли то же самое осуществить в естественном эксперименте? Как показал наш опыт, вполне возможно.

Для этой цели необходимо обнаруживаемые в естественном опыте формы поведения условно относить к той или иной ступени их развития в отношении тех или иных формальных их признаков. **Например, эмоциональную возбудимость возможно градуировать следующим образом:**

1-я (низшая) ступень. В процессе слушания не выражает никаких: ни положительных (жизнерадостных), ни отрицательных (угнетенных) — реакций. Нейтральное эмоциональное состояние, как бы отсутствие эмоциональных реакций.

2-я (низкая) ступень. Процесс слушания вызывает едва заметные эмоциональные реакции или удовольствия, или неудовольствия.

3-я (средняя) ступень. Процесс слушания вызывает или здоровые реакции небольшого обычного при всякой деятельности эмоционального возбуждения, или реакции умеренного неудовольствия.

4-я (высокая) ступень. Эмоциональная возбудимость удовольствия или отвращения к читаемому настолько велика, что она связывается с усилением общей подвижности, специфическими речевыми реакциями, своеобразной мимикой и пантомимой.

5-я (высшая) ступень. То же эмоциональное состояние удовольствия или отвращения к читаемому переходит в аффект, часто сопровождающийся или бурными потоками радости, или полной невозможностью заставить ребенка слушать.

Располагая такого рода градациями в отношении всех форм поведения, возможно совершенно отказаться от расплывчатых характеристик поведения, даваемых при методе обычного наблюдения, и перейти на математический язык в оценке высоты развития этих форм. Такого рода переход еще более приблизит естественный эксперимент к положительной стороне лабораторного эксперимента — возможности оперировать с однозначным, а потому объективным и сравнимым материалом.

Как же возможно применить естественный эксперимент к чтению детей? Первоначально следует ответить на вопрос: какие могут быть указаны моменты, связанные с чтением детей, которые могли бы послужить условиями для естественного поведения в связи с раздражителями (стимулами), исходящими из литературных произведений?

Самой распространенной формой поведения детей при усвоении ими литературных произведений является чтение про себя. Однако этот вид поведения для экспериментатора, находящегося на точке зрения объективной психологии, не представляется удачным для организации на его основе естественного эксперимента. Дело в том, что объективно проявляющееся поведение в таких условиях слишком незначительно и неярко. Здесь возможно было бы применить или лабораторно-психологические исследования, или самонаблюдение испытуемых. Первый выход не пригоден, так как мы говорим об е с т е с т в е н н о м эксперименте. Второй не даст больших результатов и не совсем приемлем в роли основного метода по принципиальным соображениям.

Возможно было бы указать на следующие о с н о в н ы е моменты, которые являются наиболее важными при изучении детского чтения по методу естественного эксперимента:

1. Чтение или рассказывание типичных литературных произведений перед группой исследуемых школьников.

2. Пересказ прочитанного или рассказанного.

3. Опрос по поводу прочитанного или рассказанного.

В с п о м о г а т е л ь н ы е приемы:

Анализ материала, читаемого испытуемым вообще (особенно если опыты проводятся в детской библиотеке).

Общий естественный эксперимент (не обязательно).

1. Чтение или рассказывание детям

В то время, когда вы что-либо детям читаете или рассказываете, они могут иметь следующие формы поведения:

Эмоциональную возбудимость.

Интенсивность эмоциональных реакций.

Устойчивость эмоциональных реакций.

Преобладающий тип эмоциональных реакций.

Быстроту образования установки на психическую работу.

Интенсивность установки на психическую работу.

Умственную работоспособность.

Умственную утомляемость.

2. Пересказ детьми прослушанного ими произведения

Пересказывая прослушанное, дети обнаруживают следующие формы их поведения:

Эмоциональную возбудимость.

Интенсивность эмоциональных реакций.

Устойчивость эмоциональных реакций.

Быстроту образования установки на психическую работу.

Интенсивность установки на психическую работу.

Быстроту ассоциативных реакций.

Разнообразие ассоциативных реакций.

Репродукцию непосредственную.
Репродукцию длительную.
Точность перцепции.
Систематичность мышления.
Понимание жизни природы.
Понимание социально-экономической жизни общества.
Умственную работоспособность.
Умственную утомляемость.
Высоту развития словесного творчества.

3. Опрос по поводу прочитанного или рассказанного

Производя опрос детей по поводу прочитанного или рассказанного ими, возможно наблюдать следующие формы их поведения:

Эмоциональную возбудимость.
Интенсивность эмоциональных реакций.
Интенсивность установки на психическую работу.
Быстроту ассоциативных реакций.
Разнообразие ассоциативных реакций.
Репродукцию непосредственную.
Репродукцию длительную.
Точность перцепции.
Систематичность мышления.
Понимание жизни природы.
Понимание социально-экономической жизни общества.
Умственную работоспособность.
Умственную утомляемость.

Подобная программа наблюдения поведения детей во время слушания, пересказа и опроса по поводу прочитанного осталась бы именно лишь простой программой обычного наблюдения, если бы она не была соединена с условными, но точными приемами измерения наблюдаемого поведения. Выше мы указывали примерные ступени градации эмоциональной возбудимости. Там были названы пять ступеней высоты развития эмоциональной возбудимости: 1-я — низшая, 2-я — низкая, 3-я — средняя, 4-я — высокая и 5-я — высшая.

Произведем подобный анализ в отношении всех указанных форм поведения детей во время слушания, пересказа и опроса по поводу прочитанного.

4. Эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоциональных реакций

1-я ст.: Раз возникшая эмоциональная реакция чрезвычайно слаба. Она не имеет почти никаких соматических (телесных) выражений.

2-я ст.: Возникающие в процессе слушания, пересказа или ответов эмоциональные реакции связаны с немногочисленными и неяркими соматическими выражениями. Удовольствие или неудовольствие обнаруживается лишь в общей пантомиме всего корпуса, не имея специфических выражений в отдельных частях тела.

3-я ст.: Раз возникшая в тех же условиях эмоциональная реакция имеет вполне заметное и определенное соматическое выражение, не допускающее никаких сомнений относительно ее характера.

4-я ст.: Эмоциональные реакции (одинаково положительные — жизнерадостные и отрицательные — подавленные, угнетенные) настолько глубоки, что ребенок захвачен ими всецело, но все же не настолько, чтобы потерять разумность, целесообразность или уравновешенность своего поведения. Для этой ступени в процессе слушания характерны: специфический блеск глаз, специфические речевые реакции (выкрики, возгласы изумления, вздохи и т. д.).

5-я ст.: Эмоциональные реакции настолько интенсивны и глубоки, что они переходят в аффект. Возможны: аффект гнева, радости, смеха и т. д. Поведение ребенка теряет контроль высших центров, становится нецелесообразным, чрезвычайно неуравновешенным.

Примечание: Не следует смешивать эмоциональную возбудимость с интенсивностью эмоциональных реакций. Под эмоциональной возбудимостью понимается общее эмоциональное возбуждение, сказывающееся на протяжении всего эксперимента. Это эмоциональное поведение ребенка в его целом. Интенсивность эмоциональных реакций, наоборот, может быть указана лишь в отношении той или иной изолированной эмоциональной реакции. Это как бы возможная высота и глубина эмоционального реагирования, а не эмоциональное поведение вообще. Может быть высокая интенсивность отдельных эмоциональных реакций при сравнительно небольшой общей эмоциональной возбудимости, и наоборот, ребенок, в общем эмоционально легко возбудимый, может и не иметь глубоких, интенсивных эмоциональных переживаний.

5. Устойчивость эмоциональных реакций

1-я ст.: На протяжении всего эксперимента эмоциональное поведение ребенка переходит от одного полюса к другому с поразительной быстротой. Болезненная смена эмоциональных переживаний, если, конечно, она не обусловлена самим содержанием слушаемого.

2-я ст.: Одна эмоциональная реакция сменяет другую значительно быстрее и чаще, чем это требовалось бы по содержанию слушаемого или рассказываемого ребенком.

3-я ст.: Смена одной эмоциональной реакции другой происходит настолько быстро, насколько это требуется содержанием слушаемого или пересказываемого, даже незначительными его деталями.

4-я ст.: Раз возникшее до опыта или в процессе опыта эмоциональное поведение с трудом поддается изменению. В этих целях необходим раздражитель значительной силы, например чрезвычайно существенный момент рассказа.

5-я ст.: Возникшее до опыта или в процессе опыта эмоциональное поведение сохраняет свою неизменность на протяжении всего опыта. <...>

Пользуясь предложенной программой опыта и пятиступенными градациями различных форм поведения, возможно приступить к проведению опыта и затем к обработке полученных в опыте материалов. В этих целях следует руководствоваться... инструкцией. <...>

Выше было указано, что основным недостатком современной нам советской книги для чтения детей служит частое несоответствие материала этой книги воз-

расту детей, их полу, их интересам в связи с указанными признаками. Не всегда эта книга удовлетворяет требованиям социально-экономического окружения ребенка, не соответствует конституциональному типу его поведения.

Поэтому основной задачей естественно-экспериментального изучения детского читательского (библиолизированного) поведения является разрешение вопроса о том, насколько современная детская книга отвечает интересам и потребностям детей в связи с их возрастом, полом, социально-классовым положением, общим типом поведения и т.п.

Как представляется возможным разрешение такой обширной задачи? В условиях естественного эксперимента указанная задача может быть разрешена следующим образом. В первом периоде работы будет необходимо перечитать перед детской аудиторией, сопровождая это чтение естественным экспериментом, если не все детские произведения, то по крайней мере наиболее типичные из них. Эта стадия работы, которую с успехом может выполнить любой рядовой учитель массовой школы, потребует участия в ней большого числа лиц. Для ее осуществления был бы также необходим единый руководящий центр. Нам представляется возможным, что эта работа могла бы быть выполнена под руководством окружных методических бюро народного образования.

Полученные таким образом результаты будут указывать на соответствие или несоответствие, а также на возбуждение или невозбуждение тем или иным литературным произведением у детей, в зависимости от их возраста, пола и т. д., различных видов поведения, эмоциональных реакций, интересов, известного проявления работоспособности, утомляемости и т. д. Поскольку в программе опыта имеются также пункты, отмечающие понимание детьми жизни природы и социально-экономических учреждений и взаимоотношений, постольку на основании опытов возможно будет также заключить о соответствии современной детской книги умственному развитию детей в связи с их возрастом, полом и т. д.

Одним словом, будет произведен педологический анализ детского читательского поведения. В результате подобного анализа возможно будет указать известные требования, которые должны быть предъявлены к современной советской книге для детского чтения, если она стремится стать удовлетворительной не только в ее идеологии, но и в педологическом основании.

Последняя, вторая часть работы более трудна и ответственна. Для ее осуществления требуется специальный научно-исследовательский орган. Таковым мог бы быть Педологический отдел научно-педагогического института Методов Школьной Работы <...>

*Артемов В.А. Естественно-экспериментальное изучение детского чтения
// Детское чтение. Методы изучения / Под. ред. Н.А. Рыбникова. —
М.-Л.: Государственное издательство, 1928.*

- **ВЫГОТСКИЙ Лев Семенович** (1896–1934) — автор культурно-исторической теории развития психики, основу которой составляет учение об общественно-исторической природе поведения и сознания человека. В 1913—1917 гг. учился на юридическом ф-те 1-го Государственного Московского университета и одновременно, на историко-филологическом ф-те Народного ун-та А.Л. Шанявского. В 1918—1924 гг.

в Гомеле (Белоруссия) преподавал в школах и различных образовательных учреждениях. В 1924 г. по инициативе А.Р. Лурии был приглашен в Институт психологии, где работал до 1928 г. В 1925 г. за книгу «Психология искусства», в которой обобщены работы 1915—1922 гг. ему присвоено звание старшего научного сотрудника, эквивалентное современной степени кандидата наук, в 1928 г. он получил звание профессора. В 1928—1932 гг. работал в Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, создал психологическую лабораторию, где разрабатывал проблемы педологии. Лидер группы сотрудников, известной как «круг Выготского» (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, Н.А. Бернштейн, Н.Ф. Добрынин, В.А. Артемов, Л.В. Занков и др.). Конкретно проблемы психологии чтения и грамотности Л.С. Выготский осветил в книге «История развития высших психических функций» в главе 7 — «Предыстория развития письменной речи». Основные труды: Мышление и речь: Психологические исследования / Под ред. В. Колбановского. М.; Л., 1934; Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов. М., 1960; Психология искусства. М., 1968; Собрание сочинений в 6-ти томах / Гл. ред. А.В. Запорожец. М., 1982—1984; Проблемы дефектологии. М., 1995.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

Предыстория развития письменной речи

В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком малое место по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узкопрактически. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи. Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую, из-за чего обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным использованием этим механизмом. Нечто подобное происходило и при обучении глухонемых устной речи, когда все внимание учителей было направлено на выработку у детей правильной артикуляции, постановки отдельных звуков и четкого их выговора. За техникой произношения глухонемой ученик не замечал самой устной речи. Получалась картавая речь.

Как правильно замечали противники этого метода, детей обучали не устной речи, а произношению слов. То же самое часто происходит и при обучении письму. Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания. Такое положение объясняется прежде всего историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок вырастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самостоятельности, а дается ему извне, из рук учителя и напо-

минает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки.

Одностороннее увлечение механизмом письма сказалось не только на практике, но и на теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т. д.

Проблема письменной речи как таковой, т. е. особой системы символов и знаков, овладение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, разработана в психологии в высшей степени мало.

Сейчас, несмотря на ряд уже имеющихся исследований, мы еще не в состоянии написать сколько-нибудь связной и полной истории развития письменной речи у ребенка. Мы можем только наметить важнейшие пункты этого развития, остановиться на его главнейших этапах. Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков.

Как правильно говорит А. Делакура, особенность этой системы в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно устная речь, может «отмирать» и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними.

Для нас ясно, что овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исключительно механически, извне, путем простого произношения, путем искусственной выучки. Для нас ясно, что овладение письменной речью, как бы оно в решающий момент ни определялось извне школьной выучкой, на самом деле есть продукт длительного развития высших функций поведения ребенка. Только подходя к обучению письму с исторической точки зрения, т. е. только при попытке понять этот момент во всей истории культурного развития ребенка, мы можем подойти к правильному решению всей психологии письма.

История развития письменной речи у ребенка представляет огромные трудности для исследования. Развитие письменной речи, насколько можно судить по имеющимся материалам, не идет по единой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка встречаются самые неожиданные метаморфозы, т. е. превращение одних форм письменной речи в другие. Она, по прекрасному выражению Болдуина, есть в такой же мере эволюция, как и инволюция. Это значит, что наряду с процессами развития, движения вперед и рождения новых форм мы на каждом шагу можем констатировать процессы свертывания, отмирания, обратного развития старых.

Как и в истории культурного развития ребенка, мы часто встречаемся здесь с признаками скачкообразных изменений, с нарушениями или перерывами в линии развития. Линия развития письменной речи у ребенка иногда как бы совсем исчезает, затем вдруг как бы совершенно ниоткуда, извне, начинается новая линия, и с первого взгляда кажется, что между оборвавшейся прежней и начавшейся новой нет решительно никакой преемственной связи. Но только наивное представление о развитии как о чисто эволюционном процессе, совершающемся

исключительно путем постепенного накопления отдельных мелких изменений, незаметного перехода одной формы в другую, может закрыть от наших глаз истинную сущность происходящих процессов. Только тот, кто склонен представлять себе все процессы развития как процессы прорастания, станет отрицать, что история письменной речи ребенка с полным правом может быть представлена единой линией развития, несмотря на те разрывы, отмирания и метаморфозы, о которых говорилось выше.

Мы уже знаем, что весь процесс культурного развития ребенка, как и весь процесс его психического развития, представляет собой образец революционного развития. Мы видели выше, что самый тип культурного развития поведения человека, возникающий из сложного взаимодействия органического созревания ребенка и культурной среды, по необходимости должен на каждом шагу представлять нам пример такого революционного развития. Вообще для науки тип революционного развития не является новым, он нов только для детской психологии, и поэтому, несмотря на отдельные, очень смело поставленные исследования, мы еще не имеем в детской психологии сколько-нибудь связной попытки дать историю развития письменной речи как исторический процесс, как единый процесс развития.

Психологическая сторона овладения письмом должна быть представлена не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии поведения, с необходимостью возникающий на определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным. Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее явной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того, чтобы внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, особой формой его поведения, для того, чтобы письменная речь человечества стала письменной речью ребенка, нужны сложные процессы развития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.

Из сказанного ясно, что развитие письменной речи имеет длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся задолго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрыть предысторию детской письменной речи, показать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит эта предыстория, в каком отношении она стоит к школьному обучению. Предыстория детской письменной речи протекает нередко в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготавливающие развитие письма. Часто этапы при неблагоприятных внешних условиях протекают до такой степени скомканно, задержанно и подпочвенно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому, как мы видели прежде, самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты протекающей скрыто предыстории письменной речи является экспериментальное исследование. Для того чтобы изучить интересующие нас явления, мы прежде всего должны их вызвать, создать и посмотреть, как они протекают и складываются. Иначе говоря, здесь тот же принцип применения экспериментального метода в генетическом исследовании для выяснения скрытых, ушедших вглубь, сокращенных, а иногда недостающих при простом наблюдении звеньев исследуемого процесса.

История развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка и опирается на ту же естественную историю рождения знаков, из которых родилась речь. Именно жест есть первоначальный зрительный знак, в котором заключается уже, как в семени, будущий дуб, будущее письмо ребенка. Жест является письмом в воздухе, а письменный знак — очень часто просто закрепленным жестом.

В. Вундт указал на связь картинного или пиктографического письма с жестом. Очень часто, полагает Вундт, изобразительный жест обозначает просто воспроизведение какого-нибудь графического знака. В других случаях, наоборот, знак является фиксированием и закреплением жеста. Так, картинное письмо индейцев всякий раз заменяет линию, соединяющую точки, на которую указывает движение руки или указательного пальца. Указательная линия, превращающаяся в пиктографическое письмо, означает как бы закрепленное движение указательного пальца. Все эти символические обозначения в картинном письме, говорит Вундт, могут быть объяснены, только если выводить их из языка жестов, даже если символы впоследствии отделяются от него и могут вести самостоятельное существование. Мы увидим ниже, что и в исследовании пиктографического письма, экспериментально вызванного у ребенка, мы замечали то же самое закрепление указательного жеста в виде линии, но это было гораздо позже и означало скорее возвращение к более ранней стадии развития. Но и там смещенная во времени, благодаря экспериментатору, генетическая связь письменного знака и жеста выражается с наибольшей ясностью. О ней мы будем говорить отдельно.

Сейчас мы хотели бы наметить два момента, генетически связывающих жест с письменным знаком. Первый момент — каракули, производимые ребенком. Ребенок, как мы многократно наблюдали во время опытов, рисуя, очень часто переходит к драматизации, показывая жестом то, что он должен изобразить, а след, оставляемый карандашом, только дополняет изображаемое посредством жеста. В психологической литературе мы знаем только единственное указание на это. Мы думаем, что бедность подобных наблюдений объясняется просто отсутствием внимания к описанному явлению, в высшей степени важному в генетическом отношении.

Так, Штерн сделал замечательное наблюдение, указывающее на отдаленное родство рисования и жеста. Мальчик 4 лет иногда движениям руки придавал значение изображения. Это было через несколько месяцев после того, как каракули сменились обыкновенным беспомощным рисованием. Например, один раз жало комара символизировалось как бы колющим движением руки, острием карандаша. В другой раз ребенок хотел показать на рисунке, как делается темно при закрывании занавесей, и провел энергичную черту сверху вниз на доске, как будто он опускает оконную штору. Причем нарисованное движение не означало шнура, но выражало именно движение при задергивании занавесей.

Подобных наблюдений мы могли бы привести огромное количество. Так, ребенок, которому надо изобразить бег, начинает показывать пальцами это движение, а получившиеся на бумаге отдельные черточки и точки он рассматривает как изображение бега. Когда он хочет нарисовать прыгание, его рука начинает делать движение, изображающее прыжки, и на бумаге остаются следы этого движения. Мы склонны первые рисунки детей, их каракули считать скорее жестом, чем рисованием в настоящем смысле слова. К этому же феномену мы склонны свести и проверенный нами экспериментально факт, что ребенок при рисовании сложных

предметов передает не их части, но общие качества (впечатление круглости и т. п.). Когда ребенок показывает рукой цилиндрическую банку в виде замкнутой кривой, то тем самым он жестом как бы изображает нечто круглое. Рассматриваемая фаза в развитии ребенка прекрасно совпадает с теми общедвигательными выражениями психики, которые характеризуют ребенка этого возраста и которые, как показало исследование Бакушинского, определяют весь стиль и особенности его первых рисунков. Так же поступает ребенок и при изображении сложных или отвлеченных понятий. Он не рисует, а указывает, а карандаш только закрепляет его указательный жест. На предложение нарисовать хорошую погоду ребенок указывает плавным горизонтальным движением руки на низ листа, объясняя: «Это — земля», — а затем, делая ряд путаных штриховых движений сверху, объясняет: «А это — погода хорошая». В специальных наблюдениях мы имели возможность видеть родственность в изображении жестом и рисунком и получили у ребенка 5 лет символическое и графическое изображение через жест.

Второй момент, который образует генетическую связь между жестом и письменной речью, приводит нас к игре ребенка. Как известно, в игре одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом не важно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает. Наиболее важно ее функциональное употребление, возможность выполнить с ее помощью изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры. Комочек тряпок или деревяшка становится в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл. Вся символическая изобразительная деятельность полна таких указывающих жестов. Так, верховой лошастью становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Таким образом, детская символическая игра с этой точки зрения может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек. Только на основе указывающих жестов игрушка сама постепенно приобретает свое значение, точно так же, как и рисование, поддержанное сначала жестом, становится самостоятельным знаком.

Только с этой точки зрения возможно научно объяснить два факта, которые до сих пор еще не имеют должного теоретического объяснения.

Первый факт: в игре для ребенка все может быть всем. Это можно объяснить тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту, который наделяет его этим значением. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким именно предметом ребенок будет иметь дело в данном случае. Предмет обязательно должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста.

Второй факт: уже очень рано в играх 4–5-летних детей наступает словесное условное обозначение. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, это — тарелка» и т. д. В этом же примерно возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному

движению, предмету и поступку. Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру, организует одно целое и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков. Уже в игре мы находим момент, приводящий к эмансипации предмета в качестве знака и жеста. Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать известные условные предметы и отношения.

Мы пытались экспериментально проследить самостоятельное рождение знаков из предметов и смогли установить (опытным путем) своеобразную стадию предметного письма у ребенка. Как мы уже указывали, опыты проводились в виде игры, при которой отдельные, хорошо знакомые детям предметы условно, в шутку, начали обозначать предметы и лица, участвовавшие в игре. Например, откладываемая в сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывают при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую испытуемые чрезвычайно легко читают.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает и осматривает детей, выписывает рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей 3 лет читают такую символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4 — 5 лет читают и более сложную запись: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка... Примечательно, что сходство предметов не играет заметной роли в понимании символической предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения. Поэтому вещи, явно не относящиеся к данной структуре жестов, ребенок отвергает с полной категоричностью.

Так, в игре, которая проводится сидя за столом и в которой требуются небольшого размера вещи, лежащие на письменном столе, ребенок категорически отказывается принимать участие. Когда мы берем его пальцы, кладем на книгу и говорим: «А это, в шутку, будут дети», он возражает, что такой игры не бывает. Пальцы слишком связаны для него с собственным телом, для того чтобы служить объектом для соответствующего указательного жеста. Так же точно очень большие предметы, стоящие в комнате, как шкаф или кто-нибудь из присутствующих, не могут участвовать в этой игре.

Мы, таким образом, видим совершенно ясное экспериментально полученное разграничение двух функций речи, о которых мы говорили, когда имели в виду устную речь ребенка. Сам по себе предмет выполняет функцию замещения: карандаш замещает няню, а часы — аптеку; но только относящийся к ним жест сообщает им этот смысл, указывает на этот смысл. Под влиянием указательного жеста у детей старшего возраста предметы обнаруживают тенденцию не только замещать означаемые ими вещи, но и указывать на них. При этом происходит первое, чрезвычайно важное «открытие» ребенка. Так, когда мы кладем книгу с темной обложкой и говорим, что это будет лес, ребенок сам от себя добавляет: «Ну да, это лес, потому что здесь черно, темно».

Он выделяет, таким образом, один из признаков предмета, который является для него указанием на то, что книга должна означать лес. Так же точно, когда металлическая крышка обозначает извозчика, ребенок указывает пальцем и говорит: «Вот это — сиденье». Когда часы должны обозначать аптеку, один ребенок указывает на циферблат и говорит: «Вот это — лекарство и аптека», другой указывает на кольцо и говорит: «Это — подъезд, это — вход в аптеку». Беря бутылочку, играющую роль волка, ребенок указывает на горлышко и говорит: «А это — его рот». На вопрос экспериментатора, указывающего на пробку: «А это что?» — ребенок отвечает: «А это — он схватил пробку и держит в зубах».

Во всех примерах мы видим одно и то же, именно: привычная структура вещей как бы изменяется под влиянием нового значения, которое она приобрела. Под влиянием того, что часы обозначают аптеку, в них выделяется один признак, который принимает на себя функцию нового знака, указание, каким способом часы обозначают аптеку. Обычная структура вещей (пробка, затыкающая бутылочку) начинает изображаться в новой структуре (волк держит в зубах пробку). Изменение структуры настолько сильно, что в ряде опытов мы из раза в раз наблюдали, как у ребенка остается символическое значение предмета. Часы во всех играх означали у нас аптеку, в то время как другие предметы быстро и часто меняли свое значение. Переходя к новой игре, мы кладем те же часы и, согласно новому ходу действия, объявляем: «Вот это булочная». Ребенок сейчас же ставит ребром руку на часы, разделяя их пополам, и говорит, показывая на одну половину: «Хорошо, вот здесь — аптека, а здесь — булочная». Старое значение, таким образом, стало самостоятельным и служит средством для нового. Приобретение самостоятельного значения мы могли констатировать и вне игры: когда падает нож, ребенок восклицает: «Доктор упал».

Таким образом, предметы и без указательного жеста сохраняли приобретенное значение. Следя за историей выделения и изображения знаков, мы не можем не вспомнить аналогии с развитием речи и значением слов. И там слова, как мы видели выше, получают определенное значение посредством какого-нибудь образного признака, который указывает на это значение. Слово «чернила» обозначает жидкость для письма через старое значение и через признак «черное». Так же точно, как часы обозначают для ребенка аптеку через цифры, обозначающие лекарство. Таким образом, знак приобретает самостоятельное объективное развитие, не зависящее от жеста ребенка, и в этом мы видим вторую большую эпоху развития письменной речи ребенка.

Так же обстоит дело с рисованием. Здесь мы видим, что письменная речь ребенка не возникает естественным путем. Мы говорили уже, что первоначальный рисунок возникает из жеста руки, вооруженной карандашом. Здесь он приводит к тому, что изображение начинает самостоятельно обозначать какой-нибудь предмет. Это выражается в том, что нарисованные штрихи получают соответствующее название.

Шарлотта Бюлер обратила внимание на то, что процесс развития детской штриховки при рисовании постепенно продвигается вперед: словесное обозначение преобразуется из последующего в одновременное. В конце концов оно становится названием, предшествующим самому рисованию. Это означает, что из последующего обозначения нарисованной формы развивается намерение изобразить нечто неопределенное. Забегающая вперед речь служит средством для важного духовного прогресса.

Г. Гетцер, желая исследовать, насколько ребенок школьного возраста созревает психологически для обучения письму, впервые экспериментально широко поставила этот вопрос. Она попыталась исследовать, как развивается у ребенка функция символического изображения вещей, столь важная для обучения письму. Для этого Гетцер нужно было экспериментально выяснить развитие символической функции у детей от 3 до 6 лет. Опыты состояли из четырех основных серий. В первой исследовалась символическая функция в игре. Ребенок должен был, играя, изображать отца или мать и делать то, что они делают в течение дня. В процессе игры возникало условное толкование предметов, вовлекаемых в игровой круг, и исследовательница могла проследить символическую функцию, придаваемую вещам в игре. Затем изображать отца или мать должен был строительный материал, после этого надо было рисовать их цветными карандашами. Особенное внимание во второй и третьей сериях обращалось на момент называния соответствующего значения. И, наконец, в четвертой серии исследовалось во время игры в почтальона, насколько ребенок может воспринять чисто условное объединение знаков, так как закрашенные разными цветами уголки служили знаками различного вида корреспонденции, разносимой почтальоном: телеграмм, газет, денежных переводов, пакетов, писем, открыток и т. д.

Таким образом, экспериментальное исследование поставило в один ряд различные виды деятельности, объединяемые только тем, что каждый из них опирался на символическую функцию, и попыталось поставить все эти виды деятельности в генетическую связь с развитием письменной речи.

В опытах Гетцер можно с чрезвычайной ясностью проследить, как символическое значение в игре возникает при помощи изобразительного жеста и при помощи слова. Здесь широко проявилась детская эгоцентрическая речь. В то время как у одних детей все изображается при помощи движения и мимики и речь не привлекается в качестве символического средства, у других речь сопровождает действие: ребенок говорит и действует. У третьей группы начинает господствовать чисто словесное выражение, не поддерживаемое никакой другой деятельностью. Наконец, четвертая группа детей почти вовсе не играет, и единственным средством изображения сделалась у них речь, в то время как мимика и жест отступили на задний план.

Опыт показал, что с годами постепенно уменьшается процент чисто игровых действий и начинает нарастать преобладание речи. Самым существенным выводом из этого генетического исследования является, как говорит Гетцер, тот факт, что разница в игре между 3- и 6-летними детьми состоит не в восприятии символов, но в том способе, с помощью которого употребляются различные формы изображения. В наших глазах это наиболее важный вывод, показывающий, что символическое изображение в игре и на более ранней ступени является в сущности своеобразной формой речи, непосредственно приводящей к письменной речи.

По мере развития называние все больше и больше передвигается к началу процесса, и сам процесс, таким образом, носит характер записывания только что названного слова. Уже 3-летний ребенок понимает изобразительную функцию постройки; 4-летний называет свои продукты уже до того, как начинает строить. То же имеет место и при рисовании. Оказывается, 3-летний ребенок заранее еще не знает символического значения рисунка, и только к 7 годам дети овладевают этим вполне. Уже прежний анализ детского рисунка с несомненностью показывает, что

с психологической точки зрения мы должны рассматривать его как своеобразную детскую речь.

Ребенок, как известно, рисует вначале по памяти, и если ему предложить нарисовать сидящую напротив мать или какой-нибудь предмет, находящийся перед ним, ребенок рисует, ни разу не взглянув на оригинал, изображая, следовательно, не то, что он видит, а то, что он знает. Другое доказательство мы видим в том, что детский рисунок не только не учитывает, но прямо противоречит реальному восприятию предмета. Так возникает то, что Бюлер называет рентгеновским рисунком. Ребенок изображает человека в одежде, но при этом рисует его ноги, живот, кошелек, лежащий в кармане, и даже деньги в кошельке, т. е. то, о чем он знает, хотя этого нельзя видеть при данном изображении. Рисуя человека в профиль, ребенок приделывает ему второй глаз, рисует вторую ногу у всадника, изображаемого в профиль. Наконец, в детском рисунке пропускаются очень важные части изображаемого предмета, когда, например, ребенок рисует ноги растущими прямо из головы, пропуская шею и туловище. Все это показывает, что ребенок рисует, по словам Ш. Бюлер, по существу так же, как говорит.

Это дает нам право рассматривать рисование ребенка как предварительную стадию его письменной речи. Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо. Техника детского рисунка показывает с несомненностью, что рисунок есть именно графический рассказ, т. е. своеобразная письменная речь ребенка. И поэтому само рисование ребенка, по верному замечанию Ш. Бюлер, есть скорее речь, чем изображение.

Как показал Д. Селли, ребенок не стремится к изображению, он гораздо более символист, чем натуралист, он нисколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только дать некоторое указание на вещь, которую изобразил. Ребенок стремится скорее назвать и обозначить рисунок, чем представить.

Ш. Бюлер справедливо указывает, что рисование начинается у ребенка тогда, когда словесная, устная речь сделала уже большие успехи и стала привычной. И дальше, говорит она, речь вообще доминирует и формирует по своим законам большую часть душевной жизни. К этой части принадлежит и рисование, о котором можно сказать, что оно в заключение снова поглощается речью, поскольку вся графическая способность выражений современного среднего культурного человека выливается в письмо. Память ребенка не содержит в это время простых образов представления, но в большей части состоит из облеченного речью или способного быть облеченным ею предрасположения к суждениям.

Когда ребенок, рисуя, проявляет новые сокровища своей памяти, то это делается по способу речи, как бы путем рассказывания. Главнейшая черта этого способа — известная отвлеченность, к которой по своей природе необходимо принуждает всякое словесное описание. Мы видим, таким образом, что рисование есть графическая речь, возникающая на основе словесной речи. Схемы, отличающие первые детские рисунки, в этом смысле напоминают словесные понятия, которые сообщают только существенные и постоянные признаки предметов.

В отличие от письменной эта стадия речи есть еще символизм первой степени. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления этих предметов. Но само развитие рисования у ребенка не является чем-то само собой разумеющимся и возникающим чисто механически. Здесь есть свой критический момент при переходе от простого чиркания на бумаге к использованию следов карандаша в каче-

стве знаков, изображающих или означающих что-либо. Все психологи согласны, что здесь, как говорит Ш. Бюлер, должно произойти открытие у ребенка того, что проводимые им линии могут что-либо означать. Это открытие Селли поясняет на примере, когда ребенок, рисуя без всякого смысла и значения, провел случайно спиральную линию, в которой вдруг уловил известное сходство, и закричал радостно: «Дым, дым!».

Большинство психологов полагают, что ребенок, рисуя, открывает в уже нарисованной им форме сходство с каким-нибудь предметом, отсюда его рисование приобретает функцию знака. Можно предположить, что дело происходит несколько иначе: ребенок благодаря ряду обстоятельств наталкивается на то, что рисунок может изобразить нечто. Так, у детей узнавание вещей на чужих рисунках обычно предшествует собственному рисованию. Но процесс узнавания нарисованного, хотя и встречается в раннем детстве, является все-таки, как показало наблюдение, не первоначальным открытием символической функции. Первоначально ребенок, если и узнает сходство рисунка с предметом, принимает рисунок за похожий предмет, но не за его изображение или символ.

Девочка, которой показали рисунок ее куклы, воскликнула: «Кукла, такая, как эта!». Возможно, что она имела в виду еще один предмет, такой же, как и у нее. Ни одно из наблюдений, говорит Гетцер, не принуждает нас принять, что понимание предмета есть вместе с тем и понимание того, что рисунок изображает. Для девочки рисунок являлся не изображением куклы, но еще одной куклой, такой же, как та. Доказательством этого служит то, что ребенок довольно долго относится к рисунку как к предмету. Так, К. Бюлер у этой девочки наблюдал, как она пыталась снять с бумаги нарисованные ею же штрихи, цветы, нарисованные на зеленом фоне, и т. д.

Мое внимание привлекло то, что и в более позднем возрасте ребенок, который уже называет свои рисунки и правильно определяет рисунки других, еще долгое время сохраняет отношение к рисунку как к вещи. Например, когда на рисунке изображен человек спиной к наблюдателю, ребенок переворачивает лист на другую сторону для того, чтобы увидеть лицо. Даже у детей 5 лет мы всегда наблюдали, что на вопрос: «Где лицо и где нос?» — ребенок переворачивал рисунок другой стороной и только после этого отвечал, что их нет, они не нарисованы.

Мы думаем, что наибольшее основание имеет мнение Гетцер, утверждающей, что первичное символическое изображение должно быть отнесено именно к речи, что уже на основе речи создаются все остальные символические значения знаков. В самом деле, отодвигающийся к началу момент называния при рисовании также с большой ясностью говорит о том, под каким сильным давлением речи развивается детский рисунок. Скоро он превращается в настоящую письменную речь, которую мы имели случай экспериментально наблюдать, предлагая детям изобразить знаками какую-нибудь более или менее сложную фразу. При этом, как мы уже говорили, мы наблюдали в рисунке проявление жестов (протянутых рук, указательных пальцев) или линий, которые их заменяли, и могли, таким образом, как фильтр, отсеять образную и указательную функцию слова.

С наибольшей ясностью в этих опытах проявились тенденции у школьников к переходу от чисто пиктографического к идеографическому письму, т. е. к изображению отвлеченными символическими знаками отдельных отношений и значений. С наибольшей отчетливостью превосходство речи над письмом мы наблюдали в записи одного из школьников, который передает отдельным рисунком каж-

дое слово фразы. Так, фраза «Я не вижу овец, но они там» записывается следующим образом: фигура человека («я»), такая же фигура с повязкой на глазах («не вижу»), две овцы («овец»), указательный палец и несколько деревьев, за которыми видны те же овцы («но они там»). Фраза «Я тебя уважаю» передана следующим образом: голова («я»), другая голова («тебя»), две человеческие фигуры, из которых одна держит в руках шляпу («уважаю»).

Таким образом, мы видим, как рисунок послушно следует за фразой и как устная речь внедряется в рисование ребенка. Выполняя задание, детям приходилось часто делать подлинные открытия, изобретать соответствующий способ изображения, и мы действительно могли убедиться в том, что развитие речи является решающим в развитии письма и рисования ребенка.

Наблюдая спонтанные проявления детского письма, Штерн приводит ряд примеров, показывающих, как происходит это развитие и как протекает весь процесс письма. Так, ребенок, самостоятельно выучившийся писать, пишет с левого нижнего края страницы направо, каждая новая строчка надстраивается сверху и т. д.

А.Р. Лурия, в связи с нашими общими исследованиями, задался целью экспериментально вызвать и проследить момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать предыстории детского письма, нам останется непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения — письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и невероятно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи. В опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в ситуацию, когда он вынужден был произвести некоторую примитивную запись. Ребенку предлагали запомнить известное число фраз, обычно значительно превышавшее механическую способность ребенка к запоминанию. Когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и разрешали как-нибудь отметить или записать предлагаемые фразы.

Часто ребенок встречал это предложение недоумением, заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему поможет запомнить карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывается в состоянии им овладеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для испытуемого простыми черточками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Этот прием напоминает нам опыты Келера с обезьянами, когда, не дожидаясь, пока они проявят умение взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия; давал им палку в руки сам и наблюдал, что из этого выйдет.

Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет не могут относиться к письму как к средству: они чисто механически записывают заданную фразу выше ряда каракулей и записывают раньше, чем услышат. Ребенок пишет, подражая взрослому, но это еще та стадия детского письма, при которой ребенок не может использовать письмо как ряд мнемотехнических знаков; записи несколько не помогают ему запомнить заданные фразы; припоминая, он вовсе не глядит на свою запись. Но сто-

ит продолжить эти опыты, для того чтобы убедиться, что дело вдруг начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречаем иногда удивительные на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает так же бессмысленно, недифференцированно, ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он их читает, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки что обозначают.

У ребенка возникает совершенно новое отношение к своим черточкам, они впервые превращаются в мнемотехнические знаки. Например, ребенок разносит отдельные черточки по бумаге так, что связывает с каждой черточкой определенную фразу. Возникает своеобразная топография: одна черточка в углу означает корову, другая сверху — трубочиста и т. д. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти, знаком того, что нечто нужно воспроизвести. С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно превращает недифференцированные черточки в указательные знаки; символизирующие штрихи и каракули заменяются фигурками и картинками, а последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент такого открытия, но и проследить, как он протекает в зависимости от известных факторов. Вводимые в заданные фразы, указывающие на количество и форму, они впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал данные о количестве, мы довольно легко даже у 4—5-летних детей вызываем дифференцированную запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Так же точно включение цвета, формы играет наводящую роль в открытии ребенком механизма письма. Такие фразы, как «Из трубы черный, черный дым идет»; «Зимой белый снег бывает»; «Мышь с длинным хвостом»; «У Ляли два глаза и один нос», очень быстро приводят к тому, что ребенок переходит от письма, играющего роль указательного жеста, к письму, уже содержащему в зачатке изображение. От него ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, оказываемся свидетелями его перехода к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок, в сущности, и является своеобразной графической речью. Однако и здесь, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у отсталых детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. От пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме в том случае, когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыты показали, что ребенок идет по обходному пути и вместо трудно изображаемого целого рисует его легко изображаемые части, схему, а иногда, наоборот, воспроизводит всю ситуацию, в которой заключено значение заданной фразы.

Мы уже говорили, что переход к символическому письму, как показали наши опыты, знаменуется проявлением ряда просто зарисованных жестов или линий,

которые обозначают жесты. Исследуя, как пишет ребенок, не умеющий писать, но уже знающий буквы, мы видим, что он пробегает те же самые этапы, которые мы только что описали. Развитие письма заключается не только в постоянном улучшении какого-нибудь одного приема, но и в резких скачках, характеризующих переход от одного приема к другому. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший еще для себя механизма письма, записывает еще так же недифференцированно, разделяя отдельные буквы и их части, затем не умея их воспроизвести.

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы и выделяющий при помощи их отдельные звуки в словах, далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Однако и в том, о чем мы только что говорили, не достает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что здесь всюду письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на описанной нами ступени не доходит до символизма второго порядка, который заключается в использовании письменных знаков для устных символов слов.

Для этого ребенку необходимо сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь. Лишь это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и с психологической точки зрения должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако трудно проследить, как совершается этот переход, потому что соответствующие исследования еще не привели к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют пронаблюдать процесс перехода. Одно несомненно: по всей вероятности, подлинная письменная речь ребенка (а не овладение навыком письма) развивается подобным путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов. Различные методы обучения письму позволяют совершить это различным образом. Многие методы пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного символа; другие — рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

При современном состоянии психологических знаний многим покажется в высшей степени натянутой мысль, что все рассмотренные нами этапы — игра, рисование и письмо — могут быть представлены как различные моменты единого по существу процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому, для того чтобы связь отдельных моментов выступила достаточно наглядно и ясно. Но эксперименты и психологический анализ приводят нас именно к такому выводу и показывают, что каким бы сложным ни казался нам сам процесс развития письменной речи, каким бы зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, — на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к высшим формам письменной речи. Высшая форма, которой мы коснемся вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде

устной речи выпадает, и письменная речь становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная речь. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять решающий момент, переживаемый ребенком при открытии письма.

Для нас сейчас важен один вопрос в развитии высших форм письменной речи — о молчаливом и громком чтении.

Исследование чтения показало, что, в отличие от старой школы, которая культивировала громкое чтение, молчаливое чтение является социально наиболее важной формой письменной речи и обладает еще двумя серьезными преимуществами. Уже с конца первого года обучения тихое чтение обгоняет громкое по числу фиксаций движения глаз по строчке. Следовательно, сам процесс движения глаз и восприятия букв облегчается при молчаливом чтении, характер движения становится ритмичнее, реже наблюдаются обратные движения глаз. Вокализация зрительных символов затрудняет чтение, речевые реакции замедляют восприятие, связывают его, расщепляют внимание. Не только сам процесс чтения, но, как ни странно, и понимание выше при тихом чтении. Исследование показало наличие определенной корреляции между скоростью чтения и пониманием. Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения.

При чтении вслух образуется зрительный промежуток, когда глаз забегает вперед и синхронизируется с голосом. Если во время чтения мы фиксируем то место, на котором покоится глаз, и тот звук, который в данную минуту произносится, мы получим этот зрительно-звуковой промежуток. Исследования показывают, что промежуток постепенно растет, что у хорошего чтеца больший зрительно-звуковой промежуток, что скорость чтения и промежуток растут вместе. Мы видим, таким образом, что зрительный символ все больше освобождается от устного. Если мы вспомним, что школьный возраст является как раз возрастом образования внутренней речи, для нас станет ясно, какое мощное средство восприятия внутренней речи мы имеем в молчаливом или тихом чтении про себя.

К сожалению, экспериментальное исследование до сих пор изучало чтение как сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. Но даже и здесь исследование показало, что число самих механизмов чтения зависит от рода материала. Работа зрительного механизма до известной степени подчинена процессам понимания. Как представить себе понимание при чтении? Мы не можем сейчас дать сколько-нибудь ясный ответ на этот вопрос, но все известное до сих пор заставляет нас предполагать, что, как и всякий процесс, пользование законом письменной речи на определенной стадии развития становится внутренним процессом. То, что обычно называют пониманием читаемого, должно быть определено раньше всего с генетической стороны как известный момент в развитии опосредованной реакции на зрительные символы.

Для нас ясно, что понимание не заключается в том, чтобы при чтении каждой фразы у нас возникали образы всех тех предметов, которые в ней упоминаются. Понимание не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называ-

нию соответствующего звукового слова, оно, скорее, заключается в оперировании самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания.

Ярким примером непонимания при чтении может служить чтение имбецилов. Так, П.Я. Трошин описывает имбецила, который, читая, приходил в восторг от каждого слова: «Птичка божия (ай, птичка, птичка! — Бурное удовольствие) не знает (не знает! — То же проявление)» или «Граф Витте приехал (приехал, приехал!) в Петербург (в Петербург, Петербург!)» и т.д.

Сосредоточенность внимания, прикованность его к каждому отдельному знаку, неумение руководить вниманием и переносить его так, чтобы ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений, и составляет основные черты «понимания» текста у имбецила.

Наоборот, в установливании отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого и заключается тот процесс, который называется обычным пониманием.

Характеризуя в кратких чертах историю развития письменной речи у ребенка, мы приходим к четырем, в высшей степени важным, практическим выводам.

Первый: обучение письму было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции письма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно сделаться обязанностью дошкольного воспитания. И мы, действительно, видим ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас, с психологической точки зрения, запоздалое.

Рассматривая детей с точки зрения обучения их письму, П.П. Блонский указывает, что ребенок, овладевающий грамотой в 4 1/2 года, должен быть квалифицирован как гений, а усваивающий ее между 4 1/2 и 5 годами 3 мес. — как в высшей степени умный. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% трехлетних детей овладевают произвольным соединением знака и значения, а 6-летние уже вполне способны к этой операции. По ее наблюдениям, психическое развитие между 3 и 6 годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Гетцер полагает, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучиться чтению и письму, поскольку это связано с овладением символическим письмом. Правда, Гетцер не учитывает, что письмо является символизмом второго порядка, в то время как ее данные позволяют говорить лишь о символизме первого порядка. Со всей справедливостью она критикует воспитание, при котором ребенок в 3—4 года обучается грамоте: указывает на систему М. Монтессори, обучающую в детском саду чтению и письму, и на многие французские школьные учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит Гетцер, это не невозможно, но трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка.

С. Берг приводит сведения относительно Англии, где обязательное школьное обучение начинается с 5 лет, но дети 3—5 лет, если есть место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4 года огромное большинство детей умеют читать. За обучение чтению и письму в более раннем возрасте энергично высказывается М. Монтессори. Она обучает читать и писать 4-летних детей. В процессе игры, пу-

тем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают писать, а в 5 лет читают так хорошо, как ребенок первого школьного года, что по сравнению с Германией означает скачок на 2 года.

Своеобразие приема Монтессори в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки; трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в недостаточной развитости мелкой мускулатуры руки. С помощью тщательных упражнений Монтессори добивается того, что письму дети научаются не путем писания, а путем рисования, штриховки. Они научаются писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Процесс обучения письму занимает очень мало времени. Двое из ее 4-летних детей менее чем в полтора месяца научились писать настолько, что могли уже самостоятельно писать письма. Из наблюдений за развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаш, и особенно где есть старшие, читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные цифры, буквы, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем продельывает то, что формирует в детском саду Монтессори.

Но опыт Монтессори показывает, что дело гораздо сложнее, чем может показаться с первого взгляда. Если, с одной стороны, школьное обучение письму запаздывает, ибо дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны моторной, так и со стороны символической функций, то, с другой стороны, как ни странно, обучение письму в 6 и даже 8 лет преждевременно, т. е. искусственно, в том же смысле, в каком понимает Вундт раннее развитие устной речи у ребенка. Это значит, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него созревает потребность в письменной речи и письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие очень легко возникает из игры, то нельзя забывать, что по психологическому значению, которое оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.

В этом смысле совершенно правы критики Монтессори, показывающие ограниченность того понимания развития, которое вытекает у Монтессори из натуралистического анатомизма и ведет к механической пассивности ребенка. В течение полутора месяцев, говорит Гессен, 4—5-летние дети научаются писать с изумляющей нас каллиграфичностью. Но отвлечемся на время от правильности и изящества выводимых детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? «Мы желаем доброй пасхи инженеру Талани и начальнице Монтессори»; «Я хочу добра директрисе, учительнице, а также доктору Монтессори»; «Дом ребенка, улица Кампаньи» и т. д.

Мы не отвергаем возможность обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы ребенок, поступая в школу, умел уже писать и читать, но обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку. Если же умения употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей, слова, то очевидно, что такое занятие будет чисто механическим средством, которое может скоро надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его формирующаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку.

Здесь как нельзя ярче сказывается основное противоречие, которое характеризует не только опыт Монтессори, но и школьное обучение письму: письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности. Поэтому, наряду с первым вопросом о переносе обучения письму в дошкольный возраст, выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.

Многие педагоги, как Гетцер, будучи не согласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, высказываются все же за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказываются ложный подход к проблеме и недооценка значения письменной речи. Подобно речи, говорят педагоги, умение читать и писать в элементарном смысле слова является скорее навыком психофизического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную предысторию переживает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось и установилось. Мы знаем, какое принципиальное изменение вносит речь во все поведение ребенка. Поэтому нельзя считать овладение чтением и письмом простым психофизическим навыком. Указываемая тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению и письму не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки. Недаром Гетцер говорит, что между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать нет принципиальной разницы. Заслугу Монтессори Гетцер видит в том, что она показала: умение писать есть в значительной мере чисто «мускульная способность».

Мы же видим в этом как раз самое слабое место метода Монтессори. Для нее письмо есть чисто мускульная деятельность, поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться существует принципиальная разница, которую мы старались подчеркнуть в продолжение всей главы. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно непониманием этого объясняется неуспех Монтессори.

Какой вывод надо отсюда сделать?

В. Штерн оспаривает мнение Монтессори о необходимости обучения ребенка чтению в 4 года и считает неслучайным, что во всех культурных странах начало такого обучения совпадает с началом 7-го года жизни. В подтверждение Штерн ссылается на наблюдение М. Мухов: именно бедность в играх в садиках Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чтению. В садах, устроенных по системе Ф. Фребеля, где у ребенка гораздо больше занятий, наблюдений, работы для развития фантазии и интересов, самостоятельности в игре, дети этого возраста редко сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. Мнение Мухов получает косвенное подтверждение из наблюдения над тем, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности читать и писать. Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям.

Все наши наблюдения, приводимые выше, и ставили целью показать, до какой степени умение читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались раскрыть все своеобразие и сложность того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которые наталкиваются обычно при психологическом рассмотрении педагогического процесса, сказывается ярче всего в том, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка — письма и одевания — как принципиально одно и то же. Настоящий психологический анализ показывает, а каждый педагог знает из практики, до какой степени это не одно и то же, до какой степени обучение письму должно проделать сложный путь развития. Обучение письму как навыку приводит именно к принципу нежизненного письма, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделаться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.

Третье положение, которое мы пытались выдвинуть как практический вывод из наших исследований, — требование естественного обучения письму. Здесь Монтессори сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязывать, а выращивать. Она представила естественный путь развития письма. Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что естественной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения тот, при котором дети не учатся писать и читать, но при котором оба навыка являются предметом игры. А для этого нужно, чтобы буква стала таким же элементом детской жизни, каким является, например, речь. Так же как дети сами собой учатся говорить, они должны сами научиться читать и писать.

Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. **Чтение и письмо должны стать нужными ему в игре.** Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны навыка, следует сделать в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно так же естественно привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо возникало в развитии ребенка. Мы можем указать для этого только самый общий путь. Подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготовительными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, указанные нами моменты — рисование и игра — должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагогу следует организовать нужные действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другому. Педагог должен провести ребенка через критические моменты, вплоть до открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь. Но такая методика обучения письму — дело будущего.

Если бы мы хотели суммировать практические требования и выразить их в одном положении, то могли бы сказать: рассмотрение вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.

М. Монтессори обучала своим способом не только нормальных, но и умственно отсталых детей того же интеллектуального возраста, правильно указав, что она

развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям. Ей удалось научить нескольких слабоумных писать орфографически и каллиграфически так хорошо, что она смогла их заставить принять участие в общем экзамене вместе с нормальными детьми. Слабоумные выдержали испытание очень хорошо.

Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что умственно отсталому ребенку того же интеллектуального возраста доступно усвоение чтения и письма. Однако здесь с еще большей яркостью проявляется отсутствие требования жизненного письма и обучения письменной речи, о которых мы говорили. Именно из-за этих методов Гетцер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в раннюю пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что результаты Монтессори есть фокус, не имеющий никакой педагогической цены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед, культурное развитие ребенка и обучение его чтению и письму. По мнению Гетцер, обучение следовало бы начинать раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью. Что касается метода обучения, то Гетцер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы чтение и письмо подготавливались у ребенка рисованием и возникали в процессе игры, а не школьного обучения.

Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой, настолько велика, что иногда исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и не читающих. В самом деле, если делить умственно отсталых по степени овладения речью, то надо сказать, что идиот — это человек, не владеющий речью вовсе; имбецил владеет только устной речью, а дебил способен овладеть и письменной речью, но тем важнее и тем труднее обучить дебила овладению не только механизмом чтения и письма, но и действительной письменной речью, умению писать и письменно выражать свои мысли. Мы уже знаем, что для умственно отсталого ребенка та же самая задача является более творческой, чем для нормального. Чтобы овладеть письменной речью, умственно отсталому ребенку надо больше напрячь творческие силы, это для него более творческий акт, чем для нормального. В экспериментах мы видели, как умственно отсталые дети с большим трудом и большой затратой творческих сил проделывают те же самые поворотные моменты в развитии письменной речи, которые мы наблюдали у нормальных. В этом смысле можно сказать, что понимание читаемого и само развитие чтения — венец всякого культурного развития, на которое способен умственно отсталый ребенок.

На слепых детях мы видели как бы экспериментальное доказательство того, в какой степени обучение чтению и письму не есть простой моторный навык, простая мускульная деятельность, потому что у слепых навык совершенно другой, содержание мускульной деятельности глубоко отлично по сравнению со зрячими. А между тем при совершенно другой моторной стороне письма психологическая сторона письма у слепого ребенка остается той же. Слепой не может овладеть письменной речью как системой зрительных навыков, и поэтому у него огромная задержка в развитии всей деятельности, связанной со знаками, как мы уже могли констатировать в отношении развития речи. Отсутствие рисования очень задерживает развитие письменной речи у слепого ребенка, но его игры, в которых жест так же придает значение и смысл предмету, приводят его прямым путем к письму. Читают и пишут слепые при помощи выпуклых точек, означающих наши буквы. Глубокое своеобразие всего моторного навыка, когда слепой ребенок читает дву-

мя пальцами, объясняется тем, что осязательное восприятие строится совершенно иначе, чем зрительное.

Казалось бы, перед нами совершенно другой моторный навык, но психологически, говорит Делакура, процесс обучения слепого совпадает с таким же процессом у зрячего; как и там, внимание от самих знаков постепенно переходит на означаемое, и процессы понимания вырабатываются и устанавливаются таким же точно путем. В развитии письма слепых мы видим яркий пример того, каким путем идет у ненормального ребенка культурное развитие. Там, где у него есть расхождение между выработанной в процессе исторического развития системой знаков и его собственным развитием, мы создаем особую культурную технику, особую систему знаков, которая психологически выполняет ту же самую функцию.

Своеобразие развития письменной речи у глухонемого недооценено до сих пор, и, вероятно, гибельная ошибка во всем обучении речи глухонемых та, что их учат сначала устной, а затем письменной речи, между тем как должно быть обратное. Основным видом речи, символизмом первого порядка для глухонемого ребенка должна быть письменная речь. Читать и писать он должен выучиваться так, как наш ребенок выучивается говорить, а устная речь должна строиться у глухонемого как чтение написанного. Тогда письменная речь становится основным способом словесного развития глухонемого ребенка. Если обучать глухонемого ребенка письменной речи, а не только чистописанию, то мы можем привести его к высшим ступеням развития, к которому он никогда не придет через общение с другими людьми, но может прийти только через чтение книг.

*Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 3.
Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. —
М.: Педагогика, 1983*

■ **ЛЕОНТЬЕВ Алексей Николаевич** (1903—1979) — выдающийся российский психолог, философ и педагог. Специалист в области общей и экспериментальной психологии, инженерной и когнитивной психологии, проблем методологии и философии психологии. Окончил в 1923 факультет общественных наук Московского университета и был оставлен Г.И. Челпановым в аспирантуре для «подготовки к профессорской деятельности». Переезд в Москву А.Р. Лурия и Л.С. Выготского почти совпал с зачислением А.Н. Леонтьева в Психологический институт «внештатным научным сотрудником». С 1924 по 1931 г. он работал в созданной Л.С. Выготским лаборатории вместе с А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, Р.Е. Левиной, Д.Б. Элькониним и др., составившими впоследствии научную школу Выготского. Исследовал проблемы памяти, результатом чего стала книга «Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций» (1928, опубликована в 1931). В конце 1931 г. он вместе с А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем и Л.И. Божович переехал в Харьков, где проработал почти 5 лет во вновь организованной Украинской психоневрологической академии, а также заведовал кафедрами психологии в вузах. В этот период А.Н. Леонтьев начал разрабатывать собственную теоретическую программу, не порывая и с культурно-исторической теорией. Он приступил к анализу формирующей сознание человеческой практики, что послужило основой теории деятельности и целого ряда психолого-педагогических концепций развивающего обучения и воспитания, где рассматривались вопросы психологии речи и овладения учащимися научными понятиями. По возв-

ращении в Москву защитил докторскую диссертацию на звание доктора педагогических наук (по психологии) (1940), стал профессором (1941). В 1950 г. избран академиком АПН РСФСР, работал академиком-секретарем и вице-президентом; в 1968 г. избран академиком АПН СССР. С 1966 по 1979 г. был деканом созданного им фак-та психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и заведующим кафедрой общей психологии. Основные труды: Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л., 1931; Восстановление движения (в соавт.). М., 1945; Проблемы развития психики. М., 1959, 1964, 1972, 1981; Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, 2004; Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М., 1983; Философия психологии. М., 1994; Лекции по общей психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2000, 2003, 2005.

А.Н. ЛЕОНТЬЕВ

Психологическое исследование речи

Принципиальные основы плана исследовательской работы Лаборатории генетической психологии ВИЭМа (тезисы доклада)

1. Задача доклада — очертить область исследования, сформулировать его основную проблему и наметить рабочую гипотезу.

I. Область исследования

Изучение человека нельзя назвать достаточно полным и всесторонним при условии отказа от исследования его психики; в общей системе наук о человеке психология должна найти и найдет своё действительное место. <...>

Положительные пути организации и осуществления психологического исследования определяют следующими главными предпосылками. Первая из них заключается в утверждении своеобразия предмета психологии, как подлежащей научному изучению особой сферы действительности. Вторая — в признании в качестве принципиальной задачи преодоления разрыва между сознанием и деятельностью. Последнее, однако, возможно лишь на основе преобразования как самой концепции сознания, так и концепции человеческой деятельности; и если сознание, выступая как результат деятельности (как формирующийся в деятельности и через ее продукты и осуществляющий себя в деятельности, в отношении к деятельности), перестает быть замкнутым в самом себе зеркально-мертвенным отражением, то и сама деятельность перестает рассматриваться в психологии как «динамическая система реакций на динамическую систему раздражителей», т. е. физиологически, как физиологическая действительность (внутриорганическая в прямом смысле слова), и начинает пониматься как деятельность субъекта, «переходящая в объект» в реальном процессе общественной практики человека, как его отношение к действительности, опосредствованное в его отображении в сознании (практически осуществляющееся в слове). Наконец, третья предпосылка заключается в необходимости осознания важности и актуальности задачи действительной конкретизации в психологическом (как и в физиологическом) исследовании диалектико-материалистического решения психофизической

проблемы; нужно осознать, что решение этой задачи выступает не как данное, а как заданное, и что оно может быть осуществлено лишь на основе правильно организованного сотрудничества психологического и физиологического исследований, не подменяющих друг друга и не конкурирующих друг с другом, но переходящих одно в другое.

9. Не претендуя на точное и полное разрешение вопроса о различении области физиологического и психологического исследования, мы, однако, можем выдвинуть гипотетический положительный эвристический критерий такого различения. В то время как физиологическое исследование имеет своим предметом внутренние процессы (внутриорганические отношения и процессы), благодаря которым осуществляется деятельность человека, психологическое исследование имеет своим предметом деятельность как отношение к действительности, к объектам этой действительности, на которые деятельность направлена как на задачу, которые ее определяют и в которых она осуществляется. Иначе говоря, психолог имеет дело со своеобразной действительностью — деятельностью, в частности с внутренней деятельностью сознания, осуществляемой физиологически, т. е. с тем, *что* физиологически осуществляется; физиолог не имеет дело с самим процессом физиологического осуществления. <...> Выдвигаемый нами эвристический критерий мы считаем надежным, так как он не только обосновывается теоретически, но может быть извлечен и из реальной практики современного психологического и физиологического исследований.

10. Развиваемое нами представление о деятельности и физиологических процессах и — соответственно — о соотношении психологического и физиологического исследований утверждает правильность того исходного для нас положения, что психология и физиология — две тесно связанные и взаимообусловленные, но различные и самостоятельные науки. Их взаимная связанность и обусловленность находят свое практическое выражение в том, что психологическое исследование должно строиться с учетом физиологического субстрата деятельности и что, с другой стороны, физиологическое исследование столь же необходимо должно учитывать как заданное осуществляемую физиологически деятельность, выражаемую в научных психологических понятиях (осуществление этой последней формы связи психологии и физиологии мы и открываем всегда на деле, с той лишь разницей, что место научных психологических понятии нередко занимают упрощенные обывательские психологические представления).

II. Проблема

11. В качестве общей темы психологического исследования нашей лаборатории мы избрали *развитие речи*. Этот выбор обуславливается прежде всего тем, что в развитии речи как деятельности центральной для развития мышления и сознания видим мы решающую психологическую проблему.

Речь человека, человеческое слово и история его развития выступают, во-первых, как предмет лингвистики, которую мы понимаем как собственно историческую науку (нам кажутся правильными требование углубить семантический анализ до идеологического и понимание развития морфологии речи как процесса, обусловленного развитием общественно-экономических отношений); во-вторых, как предмет психологии, т. е. как своеобразная деятельность индивида, развивающаяся в процессе развития его отношений к действительности (частью которой является речь в ее объективном, общественно-историческом бытии) и,

наконец, в-третьих, как система физиологических процессов, которые осуществляют эту речевую деятельность, но к которым она *не* сводится.

Обращаясь к психологическим исследованиям речи (и в первую очередь к исследованиям Л.С. Выготского, от которых мы отправляемся), можно выразить их главные результаты в следующих положениях:

речь как своеобразная деятельность не стоит в ряду с другими видами деятельности, но занимает центральное место в процессе психологического развития; развитие речи внутренне связано с развитием мышления (в реальном единстве с которым оно выступает) и с развитием сознаний в целом;

речь имеет полифункциональный характер, т. е. выступает в различных деятельности; речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная функция (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная, функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции речи внутренне связаны друг с другом;

речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная речь, то как речь громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы речи реально могут переходить одна в другую;

в речи (и соответственно в слове) следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму, и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

слово как единица человеческой членораздельной речи, во-первых, имеет *предметную* отнесенность (что составляет специфический признак человеческого слова) и, во-вторых, имеет значение, т. е. является носителем *обобщения*;

процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс *действительного* развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает (как и процесс распада речи) все перечисленные функции, стороны и связи слова.

Главное содержание упомянутых исследований развития речи составляло исследование *значения* слова в его развитии. Полученный в этих исследованиях богатейший фактический материал позволил установить, что, во-первых, в процессе развития ребенка качественно изменяется значение слова, т. е. строение того обобщения, носителем которого является слово (и тем самым изменяется и форма связи слова и действительности); во-вторых, процесс развития слова осуществляется в процессе *общения*, в котором ребенок и овладевает значениями слов и «кристаллизованным» в них опытом человечества; в-третьих, общение есть таким образом процесс реального взаимодействия «начальной» и «идеальной» (т. е. конечной) форм речи, ведь речь ребенка развивается не в монологе, а в диалоге, т. е. во взаимодействии с речью взрослых; в-четвертых, развитие значения слов есть определяющий момент на каждой данной ступени психологического развития ребенка (это и есть реальное развитие осмысленности, т. е. разумности и свободы).

Из приведенных в пункте 14 положений второе и третье прежде всего подлежат анализу и критическому рассмотрению, так как, раскрывая процесс развития лишь в первом приближении, они могут, будучи приняты как окончательные, привести к ложным методологическим и конкретно-теоретическим выводам, а именно если мы поймем эти положения в том смысле, что развитие значений (а

следовательно, и развитие сознания) движется взаимодействием идеального значения речи к ее реально психологического содержания у ребенка, т. е. что оно движется самим *общением* (а не совершается в *процессе общения*), то мы с необходимостью приходим к тому решительно ложному и отрицаемому в самих этих исследованиях выводу, что развитие значений (обобщений) определяется не действительностью, а общественным сознанием, что общественное сознание определяет личное, а личное сознание определяет общественное (ибо среда для личности выступает как относительная, по-разному осмысливаемая в зависимости от развития обобщающей деятельности сознания, конкретизирующегося в развитии значений), и окажемся, подобно французскому материализму, замкнутыми в круг: общество влияет на человека, человек — на общество.

Таким образом, для более полного и правильного уяснения процесса развития речи необходимо дальнейшее теоретическое и экспериментальное исследование, направленное на вопрос о том, *что движет развитием значений*, т. е. на вопрос о том, что открывается за общением, по каким законам осуществляется переход от одного уровня развития значений к другому, высшему уровню. На языке экспериментальной практики это может быть выражено в форме требования дальнейшего движения исследования от «срезового» и констатирующего исследования к исследованию самого процесса *перехода* к вместе с тем к причинному исследованию, т. е. исследованию внутренней необходимости процесса (разумеется, внутренней не в смысле находящейся «внутри» субъекта).

16. Чтобы эта проблема выступила в более конкретной форме, необходимо представить себе реальный процесс овладения ребенком в общении новым (высшим по своему строению) значением слова, т. е. то, как этот процесс принципиально возможен. Здесь можно привести тройное решение вопроса.

Первое решение исходит из идеалистического (в духе объективного идеализма) понимания слова как демиурга смысла, как принципиально смыслообразующего начала, и должно быть нами отвергнуто.

Второе решение может быть представлено в следующей форме: так как за значением слова лежит обобщенная действительность, то переход ребенка к высшему значению данного слова осуществляется в результате прямого обогащения его опыта, отображаемого в значении слова. Это решение является, однако, несостоятельным вследствие того, что такое непосредственное и вместе с тем достаточное обогащение опыта в онтогенезе невозможно, по крайней мере, в типическом случае овладения, например, научным понятием. Ребенок овладевает в процессе обучения значением слова «рычаг», но его полное значение (научное понятие «рычага») является и может явиться лишь в результате переработки огромного опыта человечества, огромное число раз повторившейся практики, непосредственно провести через которую ребенка невозможно, да практически и не необходимо.

Наконец, третье, нередко выдвигаемое решение этого вопроса исходит из неправильного механистического понимания значения слова как пучка ассоциаций. С точки зрения этого понимания переход к высшему значению слова есть результат количественного обогащения его ассоциативных связей. Это решение также должно быть признано несостоятельным и как исходящее из ложного понимания значения слова (формально логического учения о понятии), и как воспроизводящее лишь в более грубой форме ошибочное второе решение. (Четвертое решение вопроса может быть извлечено из исследований гештальтпсихологии;

мы, однако, оставляем его без рассмотрения, так как его критика должна быть дана в контексте общего анализа этой теории, что выходит за возможные границы доклада.)

Таким образом, проба анализа объяснений развития значений приводит нас к выводу о невозможности усматривать истинную причину развития в самом общении (и тем более в самом слове) и ставит нас перед задачей раскрытия того, что лежит за процессом общения за самим словом. Это и составляет общую проблему нашего исследования.

III. Гипотеза

Выдвигаемая нами первоначальная гипотеза, проверке, обоснованию и дальнейшему развитию которой мы посвящаем наше исследование, может быть извлечена: а) из рассмотрения проблемы генезиса человеческого слова; б) из рассмотрения современных данных истории речи и в) из теоретического анализа того фактического экспериментального материала, который добыт в исследованиях психологического развития ребенка.

Опираясь на решение глоттогонической проблемы в марксизме и учитывая соответствующие данные как лингвистики, так и зоопсихологии, мы приходим к следующим положениям:

возникновение человеческой речи должно быть понято в связи с ее предысторией в животном мире;

нечленораздельная «речь» животного качественно отличается от человеческой членораздельной речи;

2) «слово» животного (звуковой сигнал) является экспрессивным (выражающим инстинктивное — эмоциональное отношение), оно служит общению в его животной, инстинктивной форме;

4) слово человеческой речи (знак) предметно отнесено и является не только фактом индивидуального сознания, но и социальным (надстроечным) явлением, оно является средством общения в его человеческих формах;

5) попытка обучить животных (антропоидов) человеческому означаемому слову оказалась несостоятельной;

возникновение человеческого слова обусловлено развитием труда;

основной психологический вопрос о возникновении человеческого слова есть вопрос о том, как совершается превращение слова животного в человеческое предметно отнесенное слово (осуществляется в связи с развитием труда и трудовыми отношениями).

19. Анализ звукового сигнала животного указывает на его связь с действительностью, заключающуюся в том, что, во-первых, оно служит сигналом для животного и, во-вторых, выражая эмоции, оно тем самым выражает отношение животного к объектам внешней действительности, отношение, которое в животном мире есть отношение инстинктивное, непосредственное и непредметное (соответственно не существующее для сознания субъекта и неозначаемое). Именно поэтому «слово» животного выражает это отношение как субъективное и предметно неотнесенное.

Превращение такого «слова» в слово человеческой речи не может быть объяснено из развития новых человеческих форм общения, т. е. сами эти новые человеческие формы общения предполагают возникновение предметного, *означающего* слова. (Получается новый круг: возникновение человеческих форм обще-

ния предполагает предметно отнесенное слово, возникновение предметно отнесенного слова предполагает человеческое общение.)

Действительное решение этой проблемы заключается, по нашему предположению, в том, что возникновение *труда* приводит к коренному изменению самого отношения индивида к природе, которое превращается в отношение опосредствованное (опосредствованное прежде всего в орудии труда), предметное и «существующее для сознания». Слово, выражавшее прежде непосредственное отношение, становится теперь выражающим предметное отношение, т. е. получает предметную отнесенность, становится *означающим* предмет, *знаком*, носителем общения. Вместе с тем возникает и новая форма, способная ответить новым потребностям общения, общения на основе означающего, *сообщающего* слова, которое выступает теперь в своем объективном, надстроечном явлении бытия. (Следует при этом принять во внимание, что и деятельность, как трудовая, осуществляется теперь в предмете, как в своем результате.) Таким образом, превращение «слова» животного в слово человеческой речи (безразлично жестовой или звуковой) должно быть понято не из эволюции самого слова и не из общения, рассматриваемого изолированно и абстрактно, но из изменения отношения человека к природе, из возникновения и развития труда и общественных отношений (а это предмет общественной истории), которые составляют внутреннюю, а не внешнюю необходимость этого процесса. Возникновение слова в филогенезе психологически (т. е. как факт изменения индивидуальной психики) должно быть понято из изменения реального отношения индивида к окружающей действительности, как результат развития лежащей за словом деятельности индивида. Таково наше первое предварительное положение.

Второе предварительное положение мы извлекаем из рассмотрения материала собственно истории языка, как она представлена современной яфетидологией. Система зависимостей, которая здесь открывается и которая относится прежде всего к аморфно-синтетическому и далее к агглютинативному и высшим языковым слоям в связи с развитием общественно-экономических отношений, обнаруживает себя и по отношению к значению слова, выступающему в единстве с физической стороной речи. Таким образом, не только возникновение, но и дальнейшее развитие речи в филогенезе должно быть понято психологически в связи с развитием деятельности человека.

Перенося (но, разумеется, не механически) эти положения на проблему развития речи в онтогенезе, мы должны констатировать их принципиальное совпадение с теми положениями, которые мы можем извлечь из теоретического анализа конкретно-психологических фактов, выступающих теперь в несколько ином свете. Анализ приводит нас к следующим основным положениям:

значение как обобщение, носителем которого является слово, выступает двойственно: принадлежа сознанию (этой своеобразной форме материи, отражающей другие формы движения), оно есть отражение действительности, образ ее; но вместе с тем значение со стороны своего строения есть система операций, деятельности, кристаллизованной в структуре значения. Нельзя отождествлять эти стороны. Они противоположны друг другу именно как образ и деятельность, как «вещь» и «процесс», но они образуют единство. Значение и есть единство этих противоположностей.

Соответственно *развитие* значения слова может быть понято только из этой его противоречивой природы. Развитие деятельности (которая в конкретно-пси-

хологическом исследовании выступает как процесс переноса) составляет основу процесса развития значения. За развитием значения, за общением лежит развитие деятельности, организуемой специально.

Развитие значения слова есть вместе с тем развитие его как знака-средства, т. е. по способу его употребления в лежащей за ним деятельности. Оно осуществляется так же, как осуществляется развитие всякого материального средства: развивается операция со средством (орудием), что приводит к изменению (скачок) самого средства (закон Гартига).

Эти теоретические положения позволяют следующим образом сформулировать нашу гипотезу.

Развитие речи ребенка с ее физической и семической стороны определяется развитием лежащих за словом операций. В процессе его психологического развития эти операции (деятельность) ребенка качественно изменяются, как изменяется качественно и само слово.

Так первое предметно отнесенное слово возникает, по нашему предположению, в силу того, что объекты внешней действительности начинают выступать перед ребенком на известном уровне его развития не как инстинктивные, с которыми ребенок непосредственно соотносится, но как опосредствующие его отношения; тем самым на основе предметно отнесенного слова становится для него возможной и человеческая форма общения. *Историзм и общественная природа психики ребенка заключается, следовательно, не в том, что он общается, ко в том, что его деятельность (его отношение к природе) предметно и общественно опосредствуется.* (Мать для ребенка первоначально выступает как природа, его отношение к ней есть прямое, можно бы сказать потребительское, отношение. Но уже на очень ранней ступени развития мать становится для него человеческим предметом, опосредствующим его отношение к природе. Слово «мать» значит, по Штерну, «дай мне это». Это верно выражает начало.)

Дальнейшее развитие общения, ставшего возможным благодаря возникшей в этом процессе (но не порожденной им) предметной отнесенности слова, само по себе способно определить развитие речи лишь внутри данной «речевой формации», на данном уровне развития значения слова. Изменение его строения связано с развитием прежде всего «практических обобщений» ребенка и формируется, как показывают предварительные исследования, в своеобразной деятельности «переноса» решения.

Наконец, при переходе к присущим внутренней интеллектуальной речевой деятельности высшим уровням строения значения слова общение также выступает лишь как процесс, в котором деятельность организуется как своеобразная форма сотрудничества между людьми.

Таким образом, на всех ступенях развития основные внутренние отношения этого процесса сохраняются и лишь выступают в различных формах: реальная деятельность, как бы опережающая изменение значения, — ее осуществление в продукте — изменение значения; на новом этапе — новая деятельность (опосредствованная отображением действительности в значении) и дальнейшее изменение значения. Решающим, переломным, моментом в этом процессе развития речи является момент возникновения «теоретической» деятельности, т. е. внутренней мыслительной деятельности и ее «теоретического» продукта.

Выдвигаемая нами гипотеза обладает прежде всего тем преимуществом, что возможна непосредственная ее проверка в конкретном экспериментальном пси-

хологическом исследовании. Она обладает, как нам кажется, и рядом теоретических преимуществ. Именно она позволяет преодолеть обозначенную нами антиномию общественного и индивидуального сознания, она преодолевает разрыв между сознанием и деятельностью, между деятельностью и ее продуктом, она ставит в правильное соотношение психологическое развитие и общественно-историческую действительность; она ставит в правильное соотношение психологическое исследование понятия (исследование развития, осуществления и распада соответствующих операций) и гносеологическое исследование, исследование соотношения понятий и действительности; наконец, она в анализе деятельности позволяет правильно сомкнуть психологическое и физиологическое исследования.

*Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения:
В 2-х т. Т.1. — М.: Педагогика, 1983*

А.Н. ЛЕОНТЬЕВ

Психологические вопросы сознательности учения

При анализе процесса сознавания ребенком учебного материала, естественно, возникают два следующих вопроса: вопрос о том, что сознает ребенок в этом материале, и вопрос о том, как он это сознает. Однако оба эти вопроса обычно кажутся слишком простыми, не составляющими особой проблемы, и поэтому ускользают от исследования.

Особенно бессодержательным представляется первый вопрос. В самом деле, ребенок, внимание которого привлечено к тому или иному учебному материалу, очевидно, именно данный материал и сознает. Однако в действительности вопрос этот гораздо сложнее, и, если не подходить к нему формально, он заслуживает самого пристального рассмотрения. Чтобы показать это, возьмем простейшие примеры из практики обучения правописанию.

Ребенку дается упражнение: прочитать загадку, отгадать ее, а затем нарисовать отгадку и подписать под рисунком текст загадки. Эта форма упражнения, предложенная Д.Н. Ушаковым, рассчитана на то, чтобы обеспечить *сознательность* его выполнения, и оно действительно не может быть выполнено механически, без сознавания предлагаемого в нем материала. Во-первых, ребенок неизбежно должен сознавать загадку — значение слов, которыми она выражена, мысль, в них заключенную, иначе он не сможет отгадать ее. Далее, он столь же неизбежно должен сознавать разгадку, для того чтобы изобразить ее в виде рисунка. Таким образом, ребенок в конце концов списывает текст загадки, содержание которого им предварительно полностью осознано.

Подойдем, однако, к рассматриваемому примеру с другой стороны. Спросим себя, в чем состоит задача данного упражнения, для чего оно дается. Конечно, его прямая задача заключается вовсе не в том, чтобы научить ребенка отгадывать загадки, как и не в том, чтобы научить его рисовать, оно дается для того, чтобы научить ребенка *орфографии*. Но сознавание именно *орфографической* стороны текста в данном упражнении как раз решительно ничем не обеспечивается. Ведь

единственное слово, по отношению к которому в сознании ребенка мог бы возникнуть вопрос об его орфографии, — это слово-отгадка, но его-то ребенок должен не написать, а изобразить с помощью рисунка. Получается, что сознание прочитанного текста этого упражнения действительно всегда происходит, но только ребенок сознает в нем совсем не то, что требуется для сознательного овладения правописанием.

Не нужно думать, что приведенный пример представляет собой исключение. Совершенно то же самое происходит и в случае, когда мы даем ребенку задание написать отдельно клички коров и отдельно — клички собак. Ребенок должен для этого сознать, какие клички подходят больше к коровам, а какие к собакам, и он действительно добросовестно старается вникнуть в вопрос, может ли, например, существовать собака с кличкой Зорька, или эта кличка составляет исключительную принадлежность коров. Только, к сожалению, выполняя это упражнение, он опять-таки должен усвоить нечто совсем иное: что имена собственные, в частности клички животных (и при этом совершенно одинаково, будь то клички собак или коров), пишутся с большой буквы. То же самое происходит и в некоторых заданиях на заполнение пропущенных в тексте слов, и в некоторых арифметических задачах и упражнениях.

Это явление несовпадения между предполагаемым и действительным содержанием, сознаваемым ребенком в процессе его учебной деятельности, ставит нас перед более общим по своему значению психологическим вопросом *о предмете* сознания — вопросом о том, что именно и при каких *условиях* сознается человеком. Обычный ответ на этот вопрос заключается в том, что предметом сознания становится то, на что направлено *внимание*. Однако ссылка на внимание здесь ничего не объясняет и объяснить не может, так как она ведет либо к запутыванию вопроса, делающему его решение совершенно безнадежным, либо, в лучшем случае, просто воспроизводит его в другой форме — как вопрос о предмете внимания.

Обратимся к экспериментальным фактам. В одном исследовании П.И. Зинченко <...> были поставлены такие опыты: испытуемому давался большой лист с нарисованными на нем пятнадцатью предметами и такое же количество отдельных картинок-карточек, которые можно было разложить на этом листе, как это делается в обыкновенном лото с картинками, но только рисунки на таблице и рисунки на отдельных карточках здесь были разными.

Что было предметом сознания испытуемых в том и другом случае?..

...Запоминаемость изображенных на карточках предметов, которые в процессе выполнения обоих заданий, конечно, одинаково привлекали внимание испытуемых, оказалась, ...резко различной. Этот факт объясняется следующим. В приведенных опытах испытуемый, подбирая карточки по начальной букве слова, обозначающего нарисованный предмет, видит, различает и выделяет данный предмет (можно сказать, имеет его в поле своего внимания), но собственно предметом его сознания является *звуковой* состав слова: *название этого предмета*. При выполнении второго задания предметом сознания испытуемого является сам *изображенный предмет* и отношение его к другому предмету, нарисованному на таблице. Поэтому он так легко и может быть произвольно восстановлен в сознании испытуемого, особенно легко при парном методе воспроизведения. Ведь неосознанное вообще произвольно невоспроизводимо — таково совершенно бесспорное правило (хотя, разумеется, не имеющее обратной силы). Этим прави-

лом, кстати сказать, практически всегда и пользуются в тех случаях, когда для того, чтобы установить, было ли осознано то или иное явление, требуют дать себе в нем отчет, т. е. требуют именно произвольного воспроизведения его в сознании.

Что же скрывается за этим различием в сознании? Очевидно, различное содержание активности испытуемых при выполнении ими обоих, сравниваемых между собой, заданий.

Иначе говоря, действительный предмет сознания субъекта оказывается зависящим от того, какова активность субъекта, какова его деятельность. Таким образом, уже первый вопрос, к которому мы попытались подойти, поставил нас перед весьма общей проблемой раскрытия внутренних связей деятельности и сознания.

<...>

Часть 6. (с. 361)

...Из сказанного выше следует, что надо различать содержание, *актуально* создаваемое, и содержание, лишь *оказывающееся* в сознании. Различение это психологически весьма важно, ибо оно выражает существенную особенность самого «механизма» сознания.

Актуально создается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Положение это, однако, не распространяется на то содержание, которое лишь «оказывается сознанным», т. е. контролируется сознанием.

Для того чтобы «оказываться сознанным», т. е. сознательно контролироваться, данное содержание, в отличие от актуально создаваемого, не должно непременно занимать в деятельности структурное место цели. Это отчетливо видно хотя бы из приведенных выше примеров с осознанием того или иного содержания в процессе *письма*. Ведь если для того, чтобы актуально создавалась графическая сторона письма, необходимо сделать именно ее тем предметом, на который действие направлено как на свой непосредственный результат, то, с другой стороны, она способна «оказываться сознанным» и, следовательно, сознательно контролироваться также и в процессе собственно *письменного изложения мысли*. Однако далеко не всё способно сознательно контролироваться.

Какое же в таком случае содержание может выступить в этой последней своеобразной форме сознания — в форме сознательно контролируемого?

Мы имеем возможность ответить на этот вопрос совершенно точным положением. Это содержание составляют *сознательные операции* и, соответственно, те условия, которым эти операции отвечают.

Что же такое *операции*? Условно мы обозначаем этим термином совершенно определенное содержание деятельности: операции — это те *способы*, какими осуществляется действие. Их особенность состоит в том, что они отвечают не мотиву и не цели действия, а тем *условиям*, в которых дана эта цель, т. е. задаче (задача и есть цель, данная в определенных условиях). Как правило, операции, т. е. способы действия, вырабатываются общественно и иногда оформляются в материальных средствах и орудиях действия. Так, например, в счетах кристаллизованы, материально оформлены известные счетные операции, в пиле — операция

распиливания, пиления и т. д. Поэтому большинство операций в деятельности человека является результатом обучения, овладения общественно выработанными способами и средствами действия.

Не всякая, однако, операция является *сознательной* операцией. Сознательной операцией мы называем только такой способ действия, который сформировался путем превращения в него прежде сознательного целенаправленного действия. Но существуют операции, имеющие другое происхождение, другой генезис; это операции, возникшие путем фактического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, не способным без специального усилия сознательно контролироваться (хотя, конечно, они воспринимаются в той форме, которая фактически необходима для того, чтобы данное действие могло осуществиться). Это содержание может превратиться в содержание, способное «оказываться сознанным», т. е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет создано актуально. Тогда, вновь заняв структурное место условий действия (а если иметь в виду самый процесс, то вновь превратившись из действия в операцию), данное содержание приобретает эту замечательную способность.

Так, например, ребенок, еще не обучавшийся *родному языку*, практически полностью владеет *грамматическими формами*, дети никогда не делают ошибок типа «лампа стояли на столе», т. е. в своей речевой практике совершенно правильно *склоняют, спрягают и согласуют слова*. В результате какого же процесса ребенок научается это делать, т. е. овладевает этими речевыми операциями? Очевидно, в процессе именно фактического приспособления своей *речевой деятельности* к тем языковым условиям, в которых она протекает, т. е. в процессе «прилаживания», подражания. В силу этого соответствующие *грамматические формы*, которыми ребенок столь совершенно пользуется в качестве способов речевого сообщения, выражения, не способны, однако, контролироваться сознанием; для этого они прежде должны стать специальным предметом отношения ребенка — предметом его целенаправленного действия; в противном случае они могут продолжать существовать у него лишь в форме так называемого «*чувства языка*» (Л. И. Божович). Поэтому-то ребенка и нужно учить *грамматике* — учить тому, чем он практически уже владеет, и это нужно делать не только для *орфографии*, ибо и орфографией можно владеть лишь практически, что иногда действительно и бывает (правильное «писарское» письмо, с редкими, но грубыми, «некультурными» ошибками и штампами).

Эту зависимость между тем, по какому пути формируется операция, и сознанием как самой операции, так соответственно и тех условий, которым она отвечает, мы наблюдали в экспериментальном исследовании двигательных навыков, т. е. фиксированных двигательных операций <...>

Итак, за различием сознательно контролируемого (оказывающегося сознанным) и вовсе не сознаваемого содержания кроется опять-таки объективное различие того структурного места, которое данное содержание занимает в деятельности субъекта.

Отношение «оказывающегося сознанным» к несознаваемому лишь воспроизводит в себе отношение тех операций, которые рождаются в форме действия, и тех операций, которые являются продуктом бессознательной адаптации.

То, что может «оказываться» в сознании и контролироваться, это — содержание, прежде принадлежавшее действию, процессу сознательному *par excellence*, это — содержание, которое прежде сознавалось актуально. Говоря неврологическими терминами, операции этого рода являются результатом последующей передачи процесса, первоначально построенного на высшем уровне, на нижележащие уровни, операции же второго рода сразу строятся на этих нижележащих, «исполнительских» уровнях. Поэтому только первые обнаруживают своеобразную внутреннюю динамичность, состоящую в том, что происходит то их «подтягивание» к верхним этажам, то опускание их вновь на нижележащие уровни, которые Л. Бианки обозначает выразительным термином *retombement*. Эта неврофизиологическая динамика и выступает в том своеобразном явлении, которое я пытался условно выразить как явление «оказывающегося» в сознании в ходе актуального сознания непосредственного предмета действия...

Рассмотренные отношения между актуально сознаваемым содержанием, содержанием лишь контролируемым, и содержанием, хотя и воспринимаемым, но тем не менее не входящим в круг сознаваемого, позволяют уточнить одно из наиболее важных требований, вытекающих из принципа сознательности обучения. Я имею в виду требование сознательности самого *результата* обучения.

Если подойти к этому требованию, предварительно не раскрыв его психологически, то тогда оно представляется весьма противоречивым. Ведь огромное число умений, знаний, которые приобретаются учащимся в школе, должны вооружать его, служить ему, но как раз отнюдь не должны навсегда оставаться актуально сознаваемыми, не должны загромождать его сознания. Недаром говорят, что *грамотным следует считать не того человека, который может написать грамотно, но того, который не может написать неграмотно, даже специально об этом не думая*. Я знаю ряд правил, но, когда я пользуюсь ими, они не занимают моего сознания, и *вполне* сознательно я их фактически почти никогда не применяю. Иначе было бы вообще невозможно писать сочинения, решать трудные задачи, пилотировать самолет и даже логически рассуждать, т. е. рассуждать, руководствуясь логическими правилами. И тем не менее совершенно правы те, которые считают, что требование сознательности должно быть распространено на результат всякого обучения, безоговорочно и без каких-либо скидок.

Противоречивость этого требования вовсе не требует эклектических выводов: мы видели, что она разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознаваемое и сознательно контролируемое, т. е. только «оказывающееся сознанным».

Арифметике, например, нужно учить так, чтобы арифметические знания обязательно были сознательными, но это значит, что они должны не просто наполнять собой сознание, а лишь занимать в нем «в надлежащий момент надлежащее место». И это относится ко всему, чему мы обучаем ученика в школе, — от физкультурных движений до законов физики и логики.

Отвечающий этому требованию путь в его психологическом обобщении мы проследили, разработка же конкретного педагогического метода — задача уже не психологии, а дидактики.

*Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения:
В 2-х т. Т.1. — М.: Педагогика, 1983*

■ **ЛУРИЯ Александр Романович** (1902—1977) — основатель нейропсихологии. В 1921 г. окончил факультет общественных наук Казанского университета и начал обучаться медицине, параллельно получая психологическую подготовку в Педагогическом институте и Казанской психиатрической больнице. В 1923 г. переехал в Москву и в 1924—1934 гг. работал в Психологическом институте. По его инициативе в 1924 г. Л.С. Выготский был приглашен в Психологический институт. Главное, что объединяло Лурию и Выготского, — это признание того, что предметом психологии являются сложные сознательные произвольно регулируемые формы психической деятельности («высшие психические функции»), а не элементарные психические акты (типа реакций). В 1937 г. окончил I Московский медицинский институт. В 1937 г. защитил докторскую диссертацию по педагогике «К анализу аффективных процессов. Введение в психологию функциональных расстройств». В годы Великой Отечественной войны возглавил реабилитационный госпиталь на Южном Урале, где начал разработку нового психологического направления — нейропсихологии, получившего международное признание. В 1943 г. получил звание доктора медицинских наук. С 1945 г. преподавал в МГУ им. М.В. Ломоносова, где в 1968—1977 гг. заведовал кафедрой нейро- и патопсихологии ф-та психологии. Действительный член АПН РСФСР (1947), АПН СССР (1967) являлся зарубежным членом Национальной академии наук США, Американской академии наук и искусств, Американской академии педагогики, а также почетным членом ряда зарубежных психологических обществ (британского, французского, швейцарского, испанского и др.). Награжден орденами В.И. Ленина и «Знак почета», медалями Советского Союза. Автор более 500 научных работ, многие из которых переведены на различные языки. Основные труды. Речь и интеллект в развитии ребенка. М., 1927; Речь и интеллект у городского, деревенского и беспризорного ребенка. М., 1930; Очерки психофизиологии письма. М., 1950; Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962, 1969; Лобные доли и регуляция психических процессов (ред). М., 1966; Основы нейропсихологии. М., 1973; Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975; Язык и сознание. М., 1979.

А.Р. ЛУРИЯ

Исследование письма и чтения

Фрагменты

а) Предварительные замечания

Исследование письма и чтения является разделом изучения высших корковых процессов, очень важным для топической диагностики мозговых поражений.

Являясь особой формой речевой деятельности, письмо и чтение существенно отличаются от устной речи как по своему генезу и психофизиологическому построению, так и по своим функциональным особенностям.

Если устная речь формируется на ранних этапах развития ребенка в процессе непосредственного общения, то письменная речь, как известно, возникает значительно позже и является результатом специального обучения. В отличие от устной речи, протекающей обычно достаточно автоматизированно и без сознательного анализа ее звукового состава, письменная речь с самого начала представляет собой произвольную организованную деятельность с сознательным анализом составляющих ее звуков.

Развернутый характер этой деятельности сохраняется долгое время, и лишь на поздних этапах формирования письмо может превратиться в сложный автоматизированный навык. Особенно характерным и существенно отличающимся от устной речи является психофизиологическое строение письма и чтения (Лурия, 1950).

В подавляющем большинстве языков как письмо под диктовку, так и самостоятельная письменная речь начинаются с анализа того звукового комплекса, который составляет произносимое слово. Этот звуковой комплекс дробится на составные части, причем из плавно следующих друг за другом звуков выделяются основные составляющие слово единицы — фонемы. В акустически простых словах выделение фонем не представляет собой сколько-нибудь сложного процесса. В акустически сложных словах, включающих безударные гласные, акустически измененные в связи со своей позицией согласные и стечение согласных, этот процесс превращается в сложную деятельность, включающую отвлечение от побочных акустических признаков звуков и выделение устойчивых звуковых единиц. Выделенные в результате такой работы фонемы должны быть расположены в известной последовательности и перешифрованы в соответствующие оптические структуры — графемы, которые обладают своими зрительно-пространственными особенностями и уже на последнем этапе должны быть снова перешифрованы в систему двигательных актов.

Этот сложный процесс осуществляется с помощью комплекса средств, участие которых отчетливо заметно на начальных этапах формирования письма, когда оно еще носит характер развернутой неавтоматизированной деятельности. Лишь в дальнейшем этот процесс свертывается и приобретает характер того высокоавтоматизированного навыка, который хорошо известен из наблюдений над письмом взрослого человека.

Естественно, что для анализа звукового состава слова, который является исходным этапом всякого письма, необходим достаточно сохраненный фонематический слух. Однако ряд исследований начальных этапов формирования письма показывает, что существенную роль в уточнении звукового состава слова играет артикуляция, которая в развернутом виде участвует в письме детей первых лет обучения и заключается в проговаривании слов, что составляет моторный компонент его звукового анализа. Как показывают наблюдения над письмом тугоухих и косноязычных (Р.М. Боскис, 1953; Р.М. Боскис и Р.Е. Левина, 1936; Р.Е. Левина, 1940 и др.), как нарушение слуха, так и нарушение артикуляции ведет к тому, что выделение нужных фонем, составляющее основное условие письма, значительно затрудняется. Аналогичные затруднения звукового анализа и, следовательно, процесса письма на начальных этапах обучения нормального школьника можно вызвать, исключив участие артикуляции, например, предложив ребенку писать с открытым ртом. Как было показано специальным исследованием Л.К. Назаровой (1952), число ошибок в письме возрастает при этом в несколько раз.

Существенную роль в письме играет сохранение нужного порядка звуков, для чего необходим анализ того последовательного звукового комплекса, который представляет собой каждое слово, а также торможение сильных компонентов этого комплекса, если они стоят не на первом месте. Сложность этого нейродинамического процесса хорошо известна из многочисленных исследований, посвященных процессу выработки соответствующих дифференцировок. Наблюдения показывают, что этот процесс легко страдает при всяком ослаблении активного торможения (М.С. Певзнер, 1960).

Не меньшую сложность представляет собой и второй этап письма, связанный с перешифровкой выделенных звуковых элементов (фонем) в оптические элементы (графемы) и с их двигательным выполнением. Известно, что каждая графема имеет свое зрительно-пространственное строение, для реализации которого нужен сложный пространственный анализ. Известно, какие трудности в усвоении графем возникают при ослаблении зрительных дифференцировок и особенно при тех дефектах пространственного анализа, которые связаны с недостаточным выделением правой и левой сторон. Факты «зеркального» письма, частота которых повышается при недостаточной латерализации (например, на тех этапах, когда еще нет выделения ведущей роли правой руки, и в случаях левшества), общеизвестны.

Исследования показывают, какой сложный путь прodelывает двигательная организация письма на последовательных этапах обучения. Е.В. Гурьянов (1940), Н.С. Пантина (1954) показали, что на ранних этапах обучения каждый графический элемент требует специального импульса, а на последующих этапах происходит известное обобщение элементов двигательного навыка, их слияние в единую кинетическую мелодию, и объектом сознательного выполнения становятся уже не отдельные штрихи каждой буквы, а написание целого слова или иногда даже целой короткой фразы.

Все сказанное подчеркивает сложность процесса письма как системного акта и позволяет предполагать многообразие форм нарушения процессов письма при поражении различных отделов мозга, необходимых для осуществления этого сложнейшего навыка.

Вместе с тем оно позволяет сделать еще два вывода, имеющих большое принципиальное значение. Первый из них связан с оценкой тех изменений в составе акта письма, которые происходят на последовательных этапах его развития, второй — с той глубокой неоднородностью, которой характеризуется строение письма в разных языковых системах.

Мы указали на развернутый характер средств, с помощью которых осуществляется процесс письма на ранних этапах его формирования. Однако из изложенного было видно, что на *последующих этапах формирования процесс письма* протекает более свернуто и осуществляется, опираясь на совсем иные средства. Достаточно указать, что процесс артикуляции (проговаривания), игравший решающую роль на ранних этапах обучения, почти не участвует в высокоавтоматизированном письме. Поэтому у человека, обладающего таким высокоавтоматизированным навыком, письмо может осуществляться и при исключенной артикуляции. Известно также, что написание некоторых привычных слов, которое превратилось в высокоавтоматизированное действие (наиболее ярким примером может быть личная подпись), уже не требует никакого акустического анализа и осуществляется как сложный двигательный стереотип. Все это говорит о том, что на разных этапах формирования письма его психофизиологический состав меняется, и, следовательно, участие различных кортикальных систем в осуществлении этого акта не остается идентичным.

Второе существенное положение относится к психофизиологическому строению процесса письма в *разных языковых системах*.

Все, что мы говорили до сих пор, относилось к системам языков, письмо которых имеет звуковой характер. Однако существуют языки, пользующиеся не звуковым, а, например, иероглифическим письмом, что создает принципиальное отличие той структуры психофизиологических процессов, с помощью которых оно

осуществляется. Китайский язык пользуется письмом, вообще исключаящим необходимость фонематического анализа слова; в нем, как известно, условные знаки не записывают звуковой состав слова, а обозначают понятия. Поэтому легко понять, что процесс звукового анализа и синтеза, составляющий основу фонетического письма, здесь пропадает, но значительно усложненным оказывается процесс зрительного (и символического) анализа иероглифов.

Подобные (хотя и менее отчетливые) различия имеют место и в отдельных европейских языках. Чисто звуковое письмо на русском, немецком или итальянском языках по своим механизмам существенно отличается от письма на французском или английском языке, в котором в гораздо большей степени представлены компоненты не фонетического, а условного написания.

Совершенно естественно, что разный состав тех средств, на которые опирается письмо на разных языках, заставляет предполагать и различную кортикальную организацию осуществляющих его процессов. Тем самым анализ разных механизмов процесса письма необходим и для понимания тех его дефектов, которые возникают при различных очаговых поражениях мозговой коры (А.Р. Лурия, 1947, 1950).

Столь же сложным характером отличается и другой процесс, который мы будем рассматривать одновременно с письмом — процесс чтения. На начальных ступенях обучения процесс чтения носит столь развернутый характер, что вся его сложность выступает с полной отчетливостью.

Процесс чтения в языках с фонетической письменностью начинается с восприятия буквы и анализа ее условного звукового значения. За этим следует наиболее сложный процесс, вызывающий наиболее отчетливые трудности при обучении, — процесс слияния звуко-букв в слоги. Трудность этого процесса состоит в том, что отдельные фонемы должны потерять свое изолированное значение, одни их признаки должны исчезнуть, другие — измениться под влиянием позиционного звучания фонемы («т» перед «и» звучит совершенно иначе, чем перед «о»). Лишь в результате такой переработки звуки могут слиться в единый слог. Если такая перешифровка изолированных звуко-букв в целые слоги сделана, второй этап — их объединение в целые слова — уже не представляет принципиальных трудностей. Дальнейшее развитие процесса чтения состоит в его последовательной автоматизации, в течение которой развернутый цикл операций, направленных на анализ и синтез отдельных звуко-букв, постепенно свертывается и в конечном итоге превращается в то непосредственное «узнавание слов в лицо», которым характеризуется хорошо развитый акт чтения и который придает ему видимую простоту.

Едва ли не наиболее существенная для процесса чтения черта, которая выступает в нем значительно более полно, чем в процессе письма, состоит в том, что психофизиологический состав акта чтения коренным образом изменяется по мере его развития и автоматизации.

Если на первых этапах обучения решающую роль в процессе чтения играет звуко-буквенный анализ и слияние выделенных значений букв в единый слог (со всем тем сложным характером перешифровок значения отдельных графем, о которых мы уже упоминали выше), то на дальнейших этапах навык чтения превращается в зрительное узнавание слов, уже не обязательно включающее звуко-буквенный анализ и синтез. Это чтение приближается по своему составу к акту, близкому к схватыванию значения идеограмм, сохраняя, однако, возможность

развернуться до полного звуко-буквенного анализа в случае необходимости. Поэтому то, что мы сказали о меняющемся составе динамической мозаики корковых зон, которая на разных этапах осуществляет процесс письма, с еще большим основанием относится к чтению. Можно утверждать, что узнавание таких хорошо упроченных символов, как СССР, РСФСР, и таких слов, как «Москва», «Правда», психологически протекает совершенно иначе, чем подлинное чтение таких слов, как «кораблестроение», «картелизация» и т. п.

Еще раз следует упомянуть и то, что чтение на разных языках может быть построено на основе различных психофизиологических процессов. Узнавание китайских иероглифов представляет собой процесс по своему составу совершенно иной, чем процесс чтения текста, написанного на языке, использующем звуковую транскрипцию.

Существует, однако, еще одна особенность процесса чтения, которую нельзя упускать из виду. В противоположность письму, которое проделывает путь «от мысли к слову», чтение проделывает обратный путь — «от слова к мысли». Оно начинается с анализа уже готового, написанного слова, которое после всех перечисленных выше ступеней превращается в значение обозначенного им предмета или действия, а в случае чтения целого текста — в сформулированную в нем мысль.

Однако этот процесс «превращения слова в мысль» далеко не всегда носит такой идущий в одном направлении характер. Обычно он является двусторонним (афферентно-эфферентным) процессом. Читающий схватывает значение какого-либо комплекса букв, а иногда слова или группы слов, которые вызывают у него определенную систему связей, становящуюся подобием гипотезы. Эта «гипотеза» создает известную установку, или «апперцепцию», и делает дальнейшее чтение активным процессом, в котором поиски ожидаемого значения и анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой гипотезой начинают составлять едва ли не основное содержание всей деятельности читающего. В нормальных условиях этот процесс сличения ожидаемого значения со значением, реально выраженным в слове (или тексте), протекает быстро и пластично, а гипотеза, не соответствующая реальному значению слова, тут же тормозится и корректируется. Однако в тех случаях, когда предложенное слово вызывает слишком прочный стереотип или когда процесс торможения возникших связей ослаблен, коррекция возникшей гипотезы может выпадать. Известно, что вывешенную в читальне надпись «Просят не разгоривать!» подавляющее большинство людей прочитает «Просят не разговаривать!», не заметив допущенной ошибки. Хорошо известно, что большинство «читок» построено на такой же основе. В последнее время эти особенности чтения были изучены З.И. Ходжавой (1957).

Неполноценность тех коррекций, которые неизбежно входят в состав процесса чтения, может возникать, однако, и при других условиях. Как было установлено рядом специальных исследований, начальные этапы формирования чтения вовсе не следует рассматривать как простой процесс звуко-буквенного анализа и синтеза. Уже схватывание первого комплекса букв, как правило, вызывает у ребенка очень активные «догадки», которые еще больше укрепляются, если слово иллюстрируется какой-нибудь картинкой. В силу этого возникает то «угадывающее чтение», которое при слабости тормозных процессов во время выполнения этой сложной деятельности становится преобладающим и составляет целый период в формировании навыков чтения у ребенка (Т.Г. Егоров, 1953 и др.). Этот «угадывающий» характер чтения часто оказывается труднопреодолимым при вся-

ком ослаблении тормозных процессов, возникающем при патологических состояниях мозга и при утомлении; преодоление его составляет основную трудность при обучении чтению детей-олигофренов возбудимого типа (М.С. Певзнер, 1960).

Эта особенность процесса чтения представляет собой важную сторону его характеристики. Изучая нарушения чтения при патологических состояниях мозга, мы не должны забывать, что в этом процессе неизбежно выступают общие черты измененной нейродинамики больного.

Все, что мы считали необходимым отметить, показывает, что письмо и чтение являются сложными по своему составу функциональными системами, которые могут нарушаться по-разному при выпадении отдельных входящих в их состав компонентов и, следовательно, при очаговых поражениях мозга различной локализации. Оно показывает, далее, насколько неодинаковым является психофизиологический состав этих актов на последовательных этапах развития и в разных языковых системах, что необходимо учитывать при исследовании. Наконец, оно показывает, какие сложные динамические процессы лежат в основе письма и особенно чтения и как, исследуя протекание этих процессов, мы неизбежно должны выходить за пределы изучения частных технических средств и рассматривать их в свете общих нейродинамических особенностей.

Легко видеть, что исследование характера нарушений процессов письма и чтения может быть использовано как один из наиболее существенных признаков локальных поражений коры головного мозга. <...>

г) Исследование чтения

Исследование чтения наряду с исследованием письма входит в число основных разделов изучения состояния корковых функций и имеет большое значение для топической диагностики очаговых поражений.

Как уже было упомянуто выше, в отличие от письма, при котором процесс идет от мысли к звуковому анализу слова, а затем к графеме, при чтении процесс имеет обратное направление: он начинается со зрительного восприятия и анализа графемы, переходит к перешифровке комплекса графем в соответствующие звуковые структуры и кончается усвоением значения написанного. Существенная особенность чтения, на которой мы уже останавливались, заключается в том, что состав тех операций, на которые распадается процесс чтения, является глубоко различным на разных стадиях формирования этого навыка. Если на начальных этапах чтение представляет собой развернутую деятельность, включающую все упомянутые выше операции, то на дальнейших этапах оно превращается в свернутый, высокоавтоматизированный процесс, почти не включающий в свой состав звуковой анализ и синтез слов и превращающийся в непосредственное узнавание значения написанных слов, а иногда и целых фраз.

Исследованию чтения предшествуют ориентировочные пробы, направленные на анализ остроты зрения, полей зрения и движений глаз. <...> Некоторые предварительные данные о состоянии чтения получают при тех пробах (например, складывание из разрезной азбуки или анализа собственного письма), которые использовались для других целей, но фактически опирались на процессы чтения.

Специальное исследование чтения начинается с анализа восприятия букв и продолжается в опытах, устанавливающих состояние чтения слов и, наконец,

текста. Оно протекает, как правило, в двух формах — громкого чтения, включающего артикуляцию читаемого, и «внутреннего» чтения (чтения про себя), при котором эти артикуляции исключаются, и больной должен непосредственно схватывать значение предложенного слова, показывая на соответствующую картинку или отвечая на контрольный вопрос.

Как и в исследовании письма, опыты с чтением могут усложняться путем сокращения времени экспозиции или усложнения предлагаемого материала или, наоборот, облегчаться путем введения соответствующих средств, позволяющих больному выполнить данную задачу с помощью ряда обходных путей.

Мы рассмотрим этапы исследования процесса чтения в отдельности.

Исследование чтения начинается с опыта на *узнавание отдельных букв*.

Больному предъявляется ряд изолированных букв, написанных как печатным, так и письменным шрифтом, и предлагается либо назвать их, либо (если в силу речевых дефектов это оказывается трудным) указать на подобную же букву, но написанную другим шрифтом. Иногда для того чтобы убедиться, воспринял ли больной данную букву, ему предлагается указать какое-нибудь слово, с которым эта буква привычно связана (например, при показе букв «о», «к» и «с» спрашивают, которая из них «Катя», «Оля» и «Соня»).

В целях выявления дефектов оптического узнавания букв некоторые из них пишут стилизованно, изображают зеркально (причем требуется узнать правильно написанную букву) или же перечеркивают дополнительными штрихами, осложняющими зрительное выделение буквы из фона.

Для того чтобы устранить затруднение зрительного узнавания буквы, больному разрешают обводить предъявленную букву, анализировать ее путем списывания или ощупывать рельефно изображенные буквы.

При этом опыте исследующий должен обращать внимание на то, сразу ли узнается данная буква и какой характер имеют возникающие при этом затруднения. Последнее легко устанавливается путем сопоставления данных, получаемых при предъявлении различно изображенных букв и в опытах, при которых последовательно включаются оптические трудности, устанавливается необходимость произношения соответствующего звука и т. д.

Явления литеральной оптической агнозии, связанные с поражением затылочных долей мозга, выступают в этом опыте с достаточной отчетливостью.

Центральной частью исследования являются опыты с *чтением слогов и слов*. Сначала для исследования аналитико-синтетического чтения больному предлагают прочесть ряд простых и сложных слогов («по», «как», «ан», «ос» или «тро», «кра», «стро» и т. п.). Исследователь внимательно наблюдает за тем, как протекает чтение этих слогов, обнаруживает ли больной сужение зрительного восприятия до одной буквы, оказываясь неспособным сразу воспринять целый комплекс, или же, хорошо воспринимая этот зрительный комплекс, оказывается не в состоянии перешифровать его на систему звуков, затрудняясь в нахождении этих звуков или в слиянии их в слоги. Специальное внимание должно уделяться тем случаям, когда больной, оказываясь не в состоянии прочитать бессмысленное сочетание букв, заменяет его каким-нибудь осмысленным словом, например, читая «троп» как «топор» и т. п. Этот симптом говорит о глубоком нарушении аналитико-синтетического процесса чтения, выходящем за пределы частных зрительно-гностических дефектов.

Следующей стадией исследования чтения являются опыты с чтением целых слов. Для этой цели больному предлагают прочесть простые и хорошо упрочен-

ные слова («Москва», «правда», «хлеб» и т. п.) или более сложные по своему составу и менее привычные слова («костер», «гардероб», «перегной» и т. п.). Особое место занимает чтение слов, которые настолько упрочены, что превратились в непосредственно узнаваемые идеограммы (например, имя или фамилия больного, СССР, РСФСР и т. п.), а также слов, имеющих очень сложную структуру («кораблекрушение», «перепланировка») или совсем незнакомых («астроцитом», «трансплантация» и т. п.).

Как было указано выше, этот опыт может проводиться как в условиях громкого прочитывания, так и в условиях чтения этих слов про себя, причем дальнейшая проверка результатов производится либо путем нахождения соответствующего изображения, либо путем последующего вопроса о значении прочитанного слова. Сенсibilизированным вариантом этой пробы является предъявление больному слов, написанных разными по начертанию буквами, или слов, перечеркнутых дополнительными штрихами. В этих случаях оптические условия узнавания слова усложняются, и стертые дефекты зрительного восприятия выступают более отчетливо.

К числу сенсibilизированных относятся также пробы, при которых написанное слово предлагается на очень короткий отрезок времени (например, в тахистоскопе или путем быстрого показа написанного слова, прикрываемого рукой). Эти опыты исключают движение глаз больного и помогают выявить «сужение зрительного внимания» или явления «симультанной агнозии».

Специальным вариантом этих опытов является *анализ неправильно написанных слов*, при котором больному дают слово с пропущенными буквами или перестановкой букв, что, однако, не делает его непонятным, и предлагают найти ошибку.

При опытах с чтением слов исследующий должен обратить особое внимание на то, имеет ли он дело с подлинным прочитыванием слова или с его непосредственным узнаванием. В первом случае больной легко произносит слово, иногда узнает и исправляет допущенные в нем ошибки, нередко прочитывает его не сразу, с известными артикуляционными трудностями. Во втором случае он понимает значение слова, дает соответствующее описание его содержания или даже показывает изображение, которое данным словом обозначается, однако не может ни произнести это слово, ни прочитать какой-нибудь его фрагмент, ни тем более обнаружить ошибку в его написании.

Естественно, что чтение малознакомых слов оказывается в этих случаях совершенно недоступным. Расхождение между подлинным аналитико-синтетическим чтением и непосредственным «идеографическим» узнаванием слова может иметь большое диагностическое значение.

Серьезное внимание при исследовании чтения слов должно быть обращено на все симптомы, указывающие на нарушение симультанного восприятия целой зрительной структуры слова, на сужение восприятия слова до одной или двух букв. Эти дефекты, проявляющиеся в том, что больной оказывается не в состоянии сразу воспринять целое слово и нередко бывает принужден к постепенному побуквенному складыванию даже наиболее простых слов, указывает на поражение теменно-затылочных отделов мозга и представляет собой один из наиболее ценных диагностических признаков.

Исследование чтения заканчивают опытами *с чтением фраз и целого текста*. Сначала больному предлагают прочесть целую фразу, состоящую из небольшого числа слов. Для специального анализа того, в какой мере прочным является под-

линное чтение фразы и не заменяется ли оно угадыванием ее смысла, можно использовать прием, при котором больному дают предложение, не соответствующее ожидаемому смыслу (например, «у меня очень болит голень» (вместо «голова») или «я лежу в восьмой (вместо девятой) палате» и т. д.). В случаях, когда процесс подлинного чтения оказывается недостаточно стойким и легко заменяется импульсивным, «угадывающим» чтением, точное прочтение фраз становится недоступным.

Во второй части этого исследования больному предлагают прочесть отрывок, состоящий из нескольких строк четко напечатанного текста. При проведении этой пробы исследующий должен обращать особое внимание на сохранность движения глаз больного, прослеживающих строку, а также — насколько легко больной переходит с одной строки на другую. Особенно важны те случаи, когда, легко читая отдельные слова, больной оказывается не в состоянии читать связный текст, теряя строку и беспорядочно выхватывая отдельные слова. Эти нарушения, часто встречающиеся в случаях симультанной агнозии и оптической атаксии, должны тщательно регистрироваться.

Не менее существенным является факт игнорирования одной (чаще всего левой) стороны текста. В этих случаях, указывающих на явления левосторонней фиксированной гемиплегии, больной начинает читать не с начала, а с середины строки, прочитывать только ту часть текста, которая расположена в правом поле зрения, и нередко заявляет о «бессмысленности» данного ему текста, который он воспринимает лишь частично.

Тщательному анализу подлежат также те случаи, когда больной, начиная читать текст относительно правильно, быстро переходит к «угадывающему чтению» и фактически подменяет процесс чтения плохо контролируемые ассоциации и побочными связями, которые замещают чтение. Такие факты чаще всего вместе с другими признаками дефекта селективности действия могут часто встречаться при выраженном «лобном синдроме».

Нарушение чтения букв и слов — литеральная и вербальная алексия — издавна рассматривалось как зрительное расстройство и относилось к симптомам поражения *затылочных* долей мозга. Это остается верным в том смысле, что первичные нарушения чтения действительно связаны с дефектами зрительного анализа и синтеза. Однако сводить алексию к зрительным расстройствам и считать, что ее возникновение возможно лишь в случаях поражения затылочных долей мозга, — значило бы не учитывать всей сложности этих нарушений и того богатства форм, в которых они проявляются.

Оптическая алексия, возникающая при поражении затылочных отделов мозга и составляющая центральную форму расстройств чтения, выступает в двух основных вариантах.

В одних случаях, получивших название *литеральных алексий*, синтетическое восприятие графем и зрительное выделение их сигнальных признаков оказываются настолько нарушенными, что буквы либо вообще теряют свой смысл, либо узнавание их становится резко неустойчивым. В этих случаях близкие по начертанию буквы начинают смешиваться («м» читается как «н» или «п», «к» как «х», «в» как «з» или «е» и т. д.). При стертых формах этого нарушения четко напечатанные буквы продолжают узнаваться, но достаточно придать им стилизованный характер, перечеркнуть букву лишними штрихами или включить ее в слог, чтобы составляющие ее элементы переставали выделяться и узнавание буквы исчезало. Характерно, что в таких случаях, представляющих собой разновидность оптической

кой агнозии (которая здесь связана с функциональной системой речи), обведение контуров буквы может иногда существенно помогать ее узнаванию. Этот факт, описанный в свое время Гельбом и Гольдштейном (1920), является одним из исходных как для диагностики этих расстройств, так и для приемов восстановительного обучения.

Второй формой зрительных расстройств чтения является широко известная *вербальная алексия*. Больные с таким нарушением легко узнают отдельные звуки, однако не могут схватывать целых слов и принуждены восстанавливать их путем последовательного складывания из отдельных букв. Характерным для этих случаев является тот факт, что такие больные не узнают «в лицо» ни относительно малопривычных, ни хорошо упроченных в прежнем опыте слов; даже такие близкие к идеограммам слова, как фамилия больного, или такие символы, как СССР, РСФСР, не узнаются больным и в лучшем случае медленно расшифровываются по отдельным буквам.

Как мы уже указывали выше, разбирая близкие к этому явлению формы, вербальная алексия является, собственно, разновидностью симультанной агнозии, только связанной преимущественно с речевой системой. В основе этого дефекта лежит своеобразное явление патологического «сужения» зрительного восприятия, при котором слабая зрительная кора резко сужает свою «пропускную способность», оказываясь в состоянии одновременно иметь дело лишь с одним возбужденным пунктом.

Вербальная алексия часто встречается вместе со своеобразными явлениями нарушения зрения, при которых больной легко теряет строку, выхватывает отдельные элементы из слова и отдельные фрагменты из разных строк. Некоторые механизмы этой связи симультанной агнозии и оптической атаксии были упомянуты выше.

Особая форма нарушения чтения встречается при так называемой левосторонней фиксированной гемианопсии. Особенность этого нарушения, как было упомянуто, заключается в том, что больной, страдающий выпадением левого поля зрения, не замечающий и не компенсирующий этого дефекта, может игнорировать всю левую часть предложенного ему текста и принимает весь читаемый им текст за бессмысленный. В некоторых случаях подобное же явление возникает и при чтении отдельных слов, в которых больной воспринимает лишь правую сторону и лишь «догадывается» о значении всего слова в целом. Проверку возможностей чтения при такого вида гемианопсии можно провести с помощью несложного приема: в этих случаях достаточно расположить слово вертикально, чтобы дефекты, возникающие при обычном чтении, устранялись.

Описанный синдром встречается, как правило, при поражении теменно-затылочных (или височно-теменно-затылочных) отделов мозга, чаще всего при поражениях обоих полушарий.

От описанных форм оптической алексии резко отличаются те формы, при которых нарушения чтения возникают как результат *расстройств речевого акта* и при которых алексия может рассматриваться как частный момент более широких афатических расстройств. К таким случаям прежде всего относятся нарушения чтения при поражениях *левой височной области*, сопровождающихся явлениями сенсорной афазии. Нарушения чтения протекают в этих случаях очень своеобразно. Больной с такой формой алексии легко воспринимает целые, хорошо упроченные слова и узнает их смысл. Не говоря уже об упомянутых выше «оптических идеограммах», такие слова, как «Москва», «Правда», «Лондон», «Волга», без тру-

да узнаются больным. Парадокс заключается здесь в том, что узнавая «в лицо» значение этих слов, больной оказывается не в состоянии ни прочесть их вслух, ни даже прочесть их отдельные фрагменты или входящие в их состав буквы. Те виды чтения, которые протекают по типу непосредственного узнавания знакомых слов, остаются у них сохранными, но те виды, при которых необходим сложный процесс звуко-буквенного анализа, оказываются глубоко нарушенными. Поэтому больной, хорошо узнающий только что упомянутые хорошо упроченные слова, оказывается не в состоянии ни узнать, ни прочесть менее упроченные слова, остающиеся для него серией знаков, не имеющей своей звуковой опоры. <...>

При стертых формах височной афазии узнавание отдельных слов может сохраняться, но процесс систематического чтения целых фраз, а тем более процесс анализа звуко-буквенного состава слова проявляет значительные нарушения. Совершенно естественно, что и здесь громкое чтение может быть менее сохранным, чем простое узнавание слов «в лицо».

Близкий к этому, хотя и существенно отличный в деталях, характер носят нарушения чтения при нарушении *кинестетической основы речевого акта*, приводящие к «эфферентной» (кинестетической) моторной афазии.

Как и в только что упомянутых случаях сенсорной афазии, непосредственное узнавание хорошо упроченных слов может не страдать в этих случаях; однако подлинный аналитико-синтетический процесс чтения оказывается глубоко нарушенным. Это нарушение часто принимает другие формы, и больной, пытающийся найти нужную артикуляцию и оказывающийся не в состоянии дать ее с нужной четкостью, нередко лишь осложняет процесс узнавания слова; как мы уже указывали выше, артикулируя небно-язычное «л» как «д» или губное «б» как «м», он может прочесть «Нина» как «Дина», «губа» как «гума», «бабушка» как «мамушка» и т. д. Аналогичные и еще более выраженные дефекты выступают у этих больных при попытке чтения изолированных букв. <...>

Отличные от только что описанных форм нарушения чтения можно наблюдать в случаях «эфферентной» (кинестетической) *моторной афазии*. Основное отличие этих форм от тех, которые мы только что разбирали, состоит в том, что отдельные буквы узнаются (а иногда и произносятся) без всякого труда, но самое простое слияние звуко-букв в слоги оказывается глубоко нарушенным. Больной не может изменить исходное звучание данной фонемы в зависимости от ее места в слоге и обычно оказывается не в состоянии осуществить слияние звуков в слог, продолжая прочитывать этот слог по отдельным буквам. Однако такой дефект не обусловливается оптическим сужением «поля чтения», как это имеет место при симультанной агнозии или вербальной алексии. Механизм этого дефекта связан с нарушениями кинестетического синтеза, характерными в той или иной степени для всех поражений премоторных отделов коры (II, 4, д), но выступающими здесь в функциональной системе речи. Именно в связи с такими дефектами чтение целых слов оказывается особенно нарушенным. Больной, воспринимающий все слово по буквам, но оказывающийся не в состоянии произвести нужные кинестетические синтезы, очень часто прекращает эту непосильную для него работу и заменяет подлинное чтение угадыванием значения слов по отдельным фрагментам. <...>

В только что описанных случаях переход к «угадывающему» чтению может быть результатом затруднений, связанных с техникой слияния звуко-букв в слоги. При поражении *лобных долей мозга* такой переход к «угадывающему» чтению может быть результатом того основного дефекта, который характеризует больных

этой группы, — нарушения избирательного характера всех регулируемых речью процессов и распада сличения результата действия с исходным намерением, что является важным условием осуществления целенаправленного акта. Именно в связи с этим дефектом чтение текста может превращаться у больного с лобным синдромом в неконтролируемую сеть догадок, побочных связей и персевераций, о которых мы уже упоминали выше. Однако этот дефект выходит за пределы нарушения чтения в узком смысле этого слова и должен рассматриваться как частное проявление более широких расстройств.

Описывая отдельные формы нарушения письма и чтения, сопровождающие различные речевые расстройства, и подчеркивая те признаки, которые являются ведущими в каждом случае, мы сознательно шли на некоторый — дидактически оправданный — схематизм изложения.

Следует, однако, помнить, что все эти виды нарушений письма и чтения протекают как проявление нарушения функциональной системы речевого акта в целом и что практически при нарушениях письма и чтения, сопровождающих разные формы афазий, эти первичные симптомы чаще всего встречаются не в чистом, а в комплексном виде. Поэтому исследователь, анализирующий нарушения речи, письма и чтения, всегда должен быть готов к тому, что основные симптомы, описанные нами выше, будут встречаться в разнообразных сочетаниях. От опыта и умения исследователя, опирающегося на анализ синдрома в целом, зависит выделение ведущих признаков и их правильное топическое истолкование.

Одновременно следует помнить, что характер наблюдаемых симптомов в значительной степени зависит как от уровня преморбидного развития навыка (речи, письма и чтения), так и от того, что у больных, обладающих разной степенью автоматизированности этих процессов, письмо и чтение строятся по-разному и обладают разным психофизиологическим составом, что неизбежно сказывается на возникающей симптоматике.

Наконец, следует помнить, что эти процессы могут резко изменяться в зависимости от истощения, наступающего по ходу опыта, и протекать различно при изменении общего тонуса корковой деятельности. Поэтому, сохраняя системный подход к анализу симптомов, необходимо принимать во внимание нейродинамические условия изучаемых процессов, которые накладывают свой отпечаток на клиническую симптоматику.

*Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека
и их нарушения при локальных поражениях мозга. —
М., 2-е доп. изд., 1969*

- **РЫБНИКОВ Николай Александрович** (1880—1961) — составитель словаря русского ребенка. В 1910 г. окончил историко-филологический факультет Московского университета. С 1912 по 1961 г. работал в Институте психологии. Область интересов — анализ языкового развития ребенка, игровой деятельности, формирования творческих потенций, интересов и жизненных идеалов. Занимался методами исследования, разработал биографический метод. В последний период деятельности изучал проблемы отечественной истории психологии, положил начало систематической разработке историографии русской и советской психологии, писал об использовании художественной литературы в семейном и школьном воспита-

нии. Доктор психологических наук, профессор, Член-кор. АПН РСФСР. Основные труды: Автобиографии и их изучение. М., 1920; Психология и выбор профессии. 3-е изд. Орел, 1922; Методы изучения ребенка. М., 1923; Язык ребенка. М.-Л., 1926; Словарь русского ребенка: Материалы по развитию детского языка / под ред. Рыбникова Н.А. М.-Л., 1926; Интересы современного школьника. М.-Л., 1926; Детские рисунки и их изучение. М.-Л., 1926; Память, ее психология и педагогика. М.-Л., 1930.

Массовый читатель и книга (под ред. Н.А. Рыбникова)

I.

Методы изучения читателя

Основная задача, стоящая перед каждым работником, имеющим дело с людской массой — для того, чтобы знать, как к этой работе приступить и как ее наилучшим способом выполнить, — изучить эту массу в главных, основных ее проявлениях: ее интересы, ее запросы, ее отношения к материалам и средствам, ее воспитания в каждом отдельном случае.

И каждый шаг в этом направлении приближает лектора, библиотекаря, артиста, агитатора-пропагандиста и всякого работника любой организации или любого учреждения к той массе, которую он должен обслужить или соответствующим образом воспитать. Всем необходимо это приближение, все должны прислушиваться и присматриваться к данным изучения этих масс, все должны искать новых путей изучения этого изучения и для этого, прежде всего, использовать уже намеренные или испробованные.

Путей этих в разных областях много, но в данной работе мы затрагиваем некоторые из них, применявшиеся при изучении читателя.

Пока вырабатываются различные пути обучения, мы, в особенности при обучении взрослых, больше всего идем от книги и приводим к книге.

И вопрос изучения как самого процесса чтения, так и отражения его в психике читателя, вопрос *приучения* к чтению, вопрос *научения*, *прививки* научных, наиболее *продуктивных способов чтения* в данное время является одним из самых острых и злободневных. В тесной связи с неразрешенностью вопроса об изучении читателя стоит и несовершенство методов изучения читателя.

Интересовавшаяся методами изучения читателя Комиссия Центрального педагогического института наметила следующие методы:

1. Анкетный метод.
2. Биографический метод.
3. Метод естественного эксперимента.
4. Метод чистого эксперимента.
5. Метод тестов.
6. Метод анализа письменных изложений.
7. Метод переписки— эпистолярный.

8. Объективный метод — реакция на чтение вслух.
9. Метод групповых показаний.
10. Метод библиотечно-статистический.
11. Метод художественно-интуитивный. <...>

II.

Библиологическая психология

Работы в области изучения читательских интересов

Таков перечень тех методов, с помощью которых изучаются вопросы влияния книги на читателя, читательские интересы, колебания этих интересов в зависимости от возраста, пола и т.п., одним словом, все те проблемы, которые могут быть объединены названием «библиологическая психология». Это один из отделов научной психологии, ставящей своею целью установление функциональной зависимости между тремя явлениями: книга, автор, читатель. В выяснении этих отношений чаще других до сих пор применялись методы: библиотечной статистики и анкетный. Этот последний метод был использован в одной из первых работ, посвященной изучению читательских интересов широких масс.

Работы Комитета Грамотности (1891 г.)

Такую попытку впервые предпринял в 1891 году Комитет Грамотности, составивший и разославший анкетные листы к учителям, сельским священникам, библиотекарям и т.д. Для иллюстрации приведу выдержки из текста этой анкеты. Сначала идут вопросы, выясняющие условия жизни местного населения: чем занимается местное население: работает ли на фабриках, ходит ли в отхожий промысел и т.д. — выяснению этих и подобных им условий анкета отводит 15 вопросов. С шестнадцатого вопроса начинается выяснение отношения к чтению: 16) Кто читает книги из библиотеки: ученики, взрослые. 17) Не берут ли, кроме данной библиотеки, еще у кого-нибудь для чтения книг. 18) Собираются ли крестьяне и ученики слушать читающих. 19) Какие книги больше читаются: духовные или светские. 20) Если книги духовные читаются больше, то всегда ли и всеми возрастами или только известными возрастами и в известное время (например, посты). 21) Что больше читается: евангелие на славянском языке? на русском языке? библия, псалтырь, часослов, жития?.. <...>

Работы Х.Д. Алчевской, Рубакина, Анненского

Несколько иной метод применяла в 1884 году *Х.Д. Алчевская*, которая произвела ряд бесед по поводу прочитанных рассказов. Результаты этих исследований опубликованы в книге «Что читать народу». Конечно, содержание работы, произведенной 40 лет тому назад, устарело и по содержанию и по методам. С точки зрения этих последних работа страдает невыдержанностью. Так по поводу одних книг даются краткие замечания читателей-слушателей, по поводу других — их письменные отзывы или заметки руководительницы. Кроме того, подбор использованных в опыте рассказов страдает отсутствием какой-либо системы.

В более поздних работах *Н.А. Рубакин* использовал, главным образом, эпистолярный метод.

Книга *С.А. Анненского* дает интересный материал и тонкий анализ читателя из пролетарской среды. Вообще же говоря, эти и некоторые другие работы по изучению читателя из народа проделывались пионерами в этой области, которым приходилось нащупывать самостоятельно методы, которые лишь в последнее время начинают привлекать внимание научных работников. Кроме того, самый объект исследования — читатель из трудовой среды — *был мало доступен, особенно для массовых опытов.* <...>

Исследование Библиотечного Отделения агитпросветотдела ПУРа

Пролетарская революция устранила это последнее препятствие. <...>

С целью выяснения читательских интересов красноармейца, а также желания получить конкретные данные для руководства чтением и подбора книг, Библиотечное Отделение ПУРа по инициативе завед. *Е.И. Хлебцевича*, организовало летом в 1920 году опрос по программе, содержащей 15 отдельных вопросов.

Самый текст анкеты таков:

- 1) Сколько вам лет.
- 2) В какой части служите, какую должность занимаете.
- 3) Где учились. Сколько времени.
- 4) Чем занимались до военной службы.
- 5) Любите ли читать. Самому читать, слушать.
- 6) Что особенно любите читать:
 - а) приключения и путешествия;
 - б) о сельском хозяйстве;
 - в) о ремеслах;
 - г) о здоровье и болезнях;
 - д) о том, как справедливо жить;
 - е) о любви;
 - ж) о том, как люди на белом свете живут;
 - з) исторические книги;
 - и) политические;
 - к) военные рассказы.
- 7) Нравятся короткие или длинные рассказы. Почему.
- 8) Что больше нравится читать: сказки или правду.
- 9) Из прочитанных книг, какая больше нравится. Почему.
- 10) Читаете ли газеты. Какие. Какие статьи особенно нравятся.
- 11) Какие из читанных вами писателей больше всего понравились и чем именно.
- 12) Читаете ли вы на военной службе больше или меньше, чем раньше.
- 13) Дало ли вам чтение что-нибудь полезное для житья. Что именно.
- 14) Изменило ли чтение ваши политические взгляды и как.
- 15) Состоите ли вы членом какого-нибудь кружка партии.

Чтобы гарантировать однообразие условий постановки опыта, была составлена инструкция следующего содержания: «Просветительный Отдел Политуправления Реввоенсовета Республики, прилагая при сем текст опроса о чтении красноармейцев вашей части, предлагает провести опрос при соблюдении следующих условий:

1. Опросу должны подлежать по возможности все красноармейцы части. Если это почему-либо неисполнимо, то какого-либо отбора делать отнюдь не следует.

2. По распоряжению военкома или культурно-просветительной комиссии, руководителем опыта (библиотекарь, инструктор и т.д.), собравши всех красноармейцев части, должен предварительно объяснить им цель опыта, что никаких последствий для участников опыта он иметь не будет, что ответы будут анонимны и поэтому должны быть даны совершенно свободно... <...>

При соблюдении этих условий в пяти частях Московского гарнизона был поставлен предварительный опыт, давший около 450 ответов.

С некоторыми результатами его знакомит статья Н.А. Рыбникова, помещенная в «Трудах» 1-го Всероссийского Съезда библиотечных работников Красной Армии и флота (М., 1922).

Данные предварительных опытов, в общем, показали пригодность принятого текста и методики проведения опыта, который после этого был проведен в широком масштабе в конце 1920 и в начале 1921 года. В результате этого обследования ПУР получил свыше 11 тысяч анкетных листов (11,200), каждый из которых содержал ответы на 15 вопросов. Эта обширность материала, а также организационные и другие затруднения и задержали обработку материала на целые три года. Только теперь удалось довести сводку по главнейшим вопросам до конца, а также сравнить между собою вопросы, имеющие особенно важное значение. <...>

III.

Что читают красноармейцы

(ответы на 6-й вопрос)

<...>Полученные данные показывают, что между результатами основного и предварительного опыта наблюдается соответствие и что в обоих опытах на первом месте по числу полученных ответов стоит агрономическая литература. Это надо поставить в связь с тем фактом, что в опыте больший процент участников опыта составляли крестьяне, которые чаще других указывают на этот вид литературы. <...>

На втором месте в нашем основном опыте стоит отдел «приключений и путешествий» (12,5), третье место занимают «романы» (10,8), за ними идет отдел политический (8,9), исторический (7,6), этики и религии (6,7), ремесла и техники (5,7), география (5,4), медицина (5,2), военный (4,4).

У некоторых же, по преимуществу малоподготовленных, читателей интересы настолько мало дифференцировались, что они не знают, что можно было бы назвать и пишут «обо всем» — таких ответов — 7,8%.

Как профессия влияет на читательские интересы

<...> Как цифровая, так и графическая таблицы говорят о теснейшей зависимости между социальным положением, профессией и читательскими интересами. Агрономическая литература, например, по преимуществу, указывается крестьянами — они дали вчетверо больше ответов, чем интеллигенты и канцелярские служащие; вдвое больше, чем рабочие и торговые служащие. Меньшая

разница между количеством ответов крестьян и ремесленников, что, по всей вероятности, объясняется тем, что большой процент ремесленников в деревне не порвали связи с землей, совмещают свою профессию с работой сельскохозяйственной.

Книги о ремеслах и технике по преимуществу интересуют ремесленников, которые дали почти в три раза больше указаний на этот вид литературы, чем крестьяне, торговые и конторские служащие; рабочие и интеллигенты дали в полтора раза меньше количества этих же ответов сравнительно с ремесленниками.

Очень интересное распределение ответов по профессиям по отношению к романам. На первом месте стоят торговые служащие (14,8), потом интеллигенты (13), на третьем — конторские служащие, на четвертом рабочие, потом идут ремесленники и, наконец, крестьяне, которые обнаруживают наименьший интерес и к другой близкой к романам группе — приключениям. Они и здесь получили почти самое меньшее число голосов. Зато они занимают одно из первых мест по числу ответов, в которых упоминаются книги этического и религиозного характера. На первом месте здесь стоят интеллигенты, затем идут крестьяне, за ними ремесленники. Остальные группы — рабочие и служащие — дают почти вдвое меньший процент высказываний, сравнительно с интеллигентами, в которых упоминаются книги «о справедливой жизни».

Что касается книг политического характера, то здесь, как этого и следовало ожидать, на первом месте стоят рабочие, потом идут интеллигенты и служащие, ремесленники и, наконец, крестьяне. Эти последние обнаруживают вдвое меньший интерес к политической брошюре, сравнительно с рабочими.

Из других отделов влияние профессии особенно заметно сказалось на исторической литературе, чаще других ее показывают интеллигенты и служащие, потом идут ремесленники, наконец, крестьяне, которые обнаруживают втрое меньший интерес к этой области чтения, сравнительно с интеллигентскими профессиями.

По отношению к «географии», «Как люди на белом свете живут», не так заметна разница между различными профессиями: интеллигенты и служащие дают немного больший процент, чем крестьяне, ремесленники и рабочие.

Книги медицинского характера чаще других называют интеллигенты (6%), потом — крестьяне (4,6%), рабочие (4,2%), остальные профессии дают меньший процент.

По отношению к приключениям видим обратную картину: наибольшее число голосов дают служащие, потом идут ремесленники и рабочие, дающие почти одинаковый %. <...>

Полученные цифры убедительно говорят, что принадлежность к той или иной профессии накладывает определенный отпечаток и очень сильный на отношение читателя к книге. Этот последний чаще всего интересуется тем, что имеет то или иное отношение к его профессиональной работе. Отсюда и повышенный % агрономической литературы у крестьян, «техника и ремесла» у ремесленников и рабочих и т.д. <...>

Крестьяне

Крестьянин больше всего предпочитает литературу по сельскому хозяйству (31,7) — он считает, что эти книги ему дают пользу: «ввиду удобрения земли для

нового урожая», «помогает вести более лучшее хозяйство», «научился из книги строить новые постройки на новую форму, большей частью, чтение дало пользу по сельскому хозяйству». Затем идет беллетристика, которая у него дает (20,1%) — наименьший интерес, чем у остальных групп и много слабее политика (7,6%), которая также имеет наименьшую цифру среди всех социальных категорий.

Зато цифра этики 5,8% у него выше всех, кроме интеллигентов (7).

В своих оценках книги он находит, что они ему дали «полезное», «учусь», «как нужно жить справедливо», «первое (т.е. во-первых), развивает ум и научает жить по-человечески, главное жить справедливо, так как все на свете живут временно, а жизнь вечная в будущем».

«Оно (чтение) заставило более правильно смотреть на жизнь, исправляет нравственность». <...>

Рабочие

<...> Рабочий больше всего предпочитает беллетристику (24,5%), много обращает внимания на сельское хозяйство (17,4%) — очевидно, связь с деревней еще не потеряна, и политику (13,4%), книги о ремеслах он предпочитает больше остальных категорий (6,8%), кроме интеллигента (7%).

Этика у него имеет цифру меньшею всех остальных социальных категорий (3,8%), и неудивительно, ведь, выражаясь его же словами, он получил от книги «очень полезное — отрешился от попов, и от всех их жертвоприношений и подавляющий свободен». <...>

«Рабочий (шахтер, босяк) для книжки забывал и дела, и еду, и чай, и карты, и гармонику (конечно, для книжки завлекательной, каковой всегда была, в первую очередь, беллетристика). Рабочий поучений не выносит, он выдвигает на первое место художественную правду». <...>

Как возраст влияет на читательские интересы красноармейцев

В полученных ответах упоминается целых 24 возрастных категорий от 17 до 40 лет. Ввиду того, что на старшие возрасты приходится сравнительно небольшое число ответов, мы объединили при подсчете все возрастные группы в следующие четыре категории.

- I. От 17 до 20 лет — их было 1745 анкет
- II. От 21 до 24 лет — их было 2439 анкет
- III. От 25 до 28 лет — их было 2758 анкет
- IV. От 29 до 40 лет — их было 3099 анкет

10,041 всего <...>

Цифры показывают, что легкое чтение (приключения и романы) предпочтительно называются более юными возрастными и что упоминание их становится более редким в более старших возрастах. Для трех групп (приключения, романы, военные) это уменьшение совершается регулярно. По отношению к романам, например, первая (более молодая) возрастная группа дает вдвое больше упоминаний, чем последняя (более старшая).

Совершенно обратную картину получаем по отношению к книгам прикладного характера: их упоминание правильно увеличивается с возрастом. Так, агрономическая литература первой возрастной группой названа 14,4, последней же — 29,9, т.е. вдвое больше. Еще заметнее это по отношению к медицине. Здесь также первая группа дает вдвое меньше ответов, чем последняя.

Не так регулярно идет увеличение по отношению к ремеслам и этике.

Что касается книг политического характера, то интерес к ним обнаруживают по преимуществу более молодые возрастные группы — первые две, главным образом вторая 21—24 г.

На книгах исторического характера незаметно влияния возраста опрашиваемых, тут незаметно уменьшения или увеличения для какой-нибудь возрастной группы. Некоторое изменение результатов в зависимости от возраста получено и по отношению к географии, но здесь цифры не дают какой-нибудь закономерности в повышении или понижении в зависимости от возраста.

Ответы с указанием, что «любят читать обо всем» получены почти в одинаковом количестве для каждой возрастной группы.

Сравнивая полученные данные основного и предварительного опытов, можно подметить сходство в главнейших выводах: в обоих опытах получились заметные различия в ответах для разных возрастных групп по главнейшим видам литературы. Наша анкета констатирует наличность для каждого возраста специфических читательских интересов, которые для более старшего возраста могут выражаться заметнее (литература прикладного и научного характера) или уменьшаться (беллетристика, романы, приключения, батальная литература).

Интересно отметить, что максимум указаний на политическую литературу приходится на вторую возрастную группу (21—24), это подтверждается в обоих опытах — основном и предварительном.

По-видимому, именно в этом возрасте есть особенно большая потребность дать себе отчет по вопросам политического характера, в более же зрелом возрасте эта потребность слабее, быть может потому, что ответы на эти вопросы были даны в предыдущем.

Но не только профессия и возраст накладывают определенный отпечаток на выбор той или иной книги. Этот выбор находится также в тесной связи с уровнем развития читателя. Чтобы учесть этот фактор, мы сравним ответы на 3-й и 6-й вопросы нашей анкеты.

Как влияет образование на читательские интересы красноармейцев

Все ответы на 13-й вопрос анкеты мы разбили на следующие четыре категории:

- 1) Год начальной школы и менее, самоучки того же уровня знаний.
- 2) Два года начальной школы.
- 3) Три и четыре года начальной школы.
- 4) Более высокое образование. <...>

Полученные результаты показывают, что есть заметная разница в ответах читателей с различным образовательным стажем. Мало подготовленный читатель интересуется конкретными результатами близкой ему области, например земледелия. Вот почему агрономическая литература почти втрое чаще называется менее

подготовленными красноармейцами, чем читателями с большей, нежели начальная школа, подготовкой.

Интерес к истории повышается с повышением образовательного уровня читателя.

Первая группа дает втрое меньше число упоминаний истории сравнительно с четвертой, более квалифицированной группой. Это тяготение последней группы к научной литературе идет за счет романов и приключений по обеим этим областям, четвертая группа интересуется к последним дает несколько меньший процент ответов сравнительно с тремя остальными менее подготовленными группами.

То же самое можно сказать и о военных книгах, хотя и здесь различие не слишком заметно.

По отношению к политической литературе незаметно особенного различия в зависимости от образовательного уровня. То же следует сказать и о географии, этике, медицине, ремеслах и технике; следует только отметить, что первая группа почти по всем этим рубрикам дает меньший, сравнительно с другими рубриками, процент. Видимо, эти отделы предпочитают более подготовленными читателями.

Количество неопределенных ответов («обо всем») у менее подготовленных читателей несколько больше, чем у четвертой группы. Еще заметнее это сказалось в количестве совершенно неопределенных ответов, которые пришлось отбросить при подсчете, равно как и число отказов от дачи ответов.

Эти последние чаще встречаются у менее подготовленных читателей. <...>

IV.

Отношение читателей к содержанию книги.

Отношение к сказкам

Некоторых из участников опыта не совсем удовлетворял тот перечень различных отделов литературы и они вносят некоторое дополнение, детализацию. Так, наряду с отделом «приключений» и «романы», некоторые называют «сказки». Чаще всего эти ответы встречаются у первой категории читателей — 2,3, у второй — 1,9, третьей — 0,9, четвертой — 0,4.

Таким образом, интерес к сказкам особенно чаще у мало подготовленного читателя, он падает с увеличением подготовки.

Это распределение по возрастам и представляет интерес, абсолютная же величина ответов с упоминанием сказки не показательна, так как в 6-м вопросе не было специальной рубрики, и вводили случайно лишь те, кто это считал нужным.

Несомненно, эта величина должна быть значительно выше, чем это дают приведенные цифры. Об этом можно судить отчасти по ответам на 8-й вопрос «что больше нравится читать: сказки или правду». Здесь за сказку высказались около 5% (4,9), т.е. значительно больше того, что вскрылось в случайных ответах на 6-й вопрос.

За «правду» высказалось 75,6%, неопределенных ответов 13,9%, отказ от ответа — 5,6%.

Таким образом, реализм наших испытуемых читателей обнаружился очень ярко, ³/₄ опрошенных оказались реалистами в своих читательских интересах.

Религия

Наряду со сказками есть еще введенная самими читателями рубрика «религия». И здесь приблизительно такое же соотношение, что и в «сказках», т.е. этот род литературы чаще называется малоподготовленными читателями. <...>

V.

Каких авторов читают красноармейцы

(ответы на 11-й вопрос)

На первом месте во всех трех списках стоит *Лев Толстой*, собравший почти одинаковое число голосов. Это преобладание *Толстого* вполне вяжется и с данными библиотечной статистики того времени (1920 г.).

Почти одинаковое число во всех трех опытах получил *Крылов*. То же следует сказать и о целом ряде других авторов. Так, *Некрасов*, во всех трех опытах стоит в первом десятке, причем для менее подготовленных читателей двух первых опытов — в середине первого десятка, для более подготовленных группы (Севастопольский опыт) — в конце того же первого десятка.

Ленин во всех трех опытах стоит в начале второго десятка, *Чехов* — в конце первого десятка, *Пушкин* — в первой половине первого десятка, *Жюль Верн* — в конце второго десятка, *Демьян Бедный* — стоит в начале второго десятка, *Бухарин* — стоит в начале третьего десятка и т. д. Вообще участниками нашего основного опыта названо 220 имен...

Массовый читатель и книга / Под ред. Н.А.Рыбникова. — М.: Гос. военное изд-во, 1925

- **ШПИЛЬРЕЙН Исаак Нафтульевич** (1891–1937) — основатель отечественной психотехники. Обучался в Германии у В. Вундта, в 1914 г. защитил в Лейпциге диссертацию, посвященную сравнению особенностей домашнего и гимназического обучения в их влиянии на физическое развитие ребенка. В России с 1922 г. работал в психотехнической лаборатории ЦИТ в Москве, в 1923 г. организовал Лабораторию промышленной психотехники при НК Труда СССР, вошедшую в 1925 г. в состав Московского института охраны труда. В 1924–1933 гг. работал в Психологическом институте, где создал и возглавил подсекцию по психотехнике. Проводил исследование политической грамотности бойцов. Организатор и председатель Всероссийского Общества психотехники и прикладной психофизиологии (1927), ставшего с 1930 г. Всесоюзным. Был избран президентом Международной психотехнической ассоциации (1930–1931) и организовал 7-ю Международную психотехническую конференцию в Москве (1931). Репрессирован НКВД в 1935 г. по обвинению в контрреволюционной деятельности, расстрелян в 1937, реабилитирован посмертно (1957). Основные труды: *Трудовой метод изучения профессий / ред. и соавтор. М., 1925; Основные вопросы профессиографии // Психофизиология труда и психотехника. М., 1928; Язык красноармейца. Опыт исследования словаря красноармейца Московского гарнизона / И.Н. Шпильрейн, Д.И. Рейтынбарг, Г.О. Нецкий. М., 1928; Психотехника и психофизиология труда. М., 1930; К вопросу о теории психотехники. М., 1931; О повороте в психотехнике. М., 1931.*

Язык красноармейца

Опыт исследования словаря красноармейца Московского гарнизона

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

Литература

<...> Изучение словаря уже лет двадцать как является одной из разработанных, преимущественно американскими авторами, тем прикладной психологии. Применявшиеся здесь методы касались или объема словаря и умения им пользоваться, или объема знаний. Основными методами были: 1) писание противоположностей к заданному списку слов (Киркпатрик), или 2) восполнение в тексте пропущенных слов (Эббингауз), или 3) определение слов, подобранных по какому-либо принципу — по трудности ли, или по принадлежности их к каким-нибудь областям знания (Киркпатрик), или просто извлекая по одному последнему слову из каждой шестой страницы словаря (Терман и Чайлдс).

Первыми работами по изучению объема словаря являются исследования Киркпатрика и Баббита (1907)...; из дальнейших следует упомянуть в первую очередь о большой исследовательской работе Термана и Чайлдса (1912)... нормативно-обзорной работе Уиппла (1908)... и некоторых других. Эйрес (1911)... применил методически принципиально новый подход, основав свое исследование на подсчете слов, применяемых в частных и деловых письмах. Из 23.629 подсчитанных им слов, из беспорядочно выхваченных 2.000 писем, различных слов оказалось всего 2.001. <...>

Вопрос о сравнительной частоте отдельных слов в языке был с наибольшим размахом обследован Кедингом (1911)... который, извлекая больше одиннадцати миллионов слов из книг различных областей, получил словарь всех этих слов с указанием сравнительной частоты каждого из них. Эта последняя работа преследовала более филологические, чем психологические цели. Однако о ней необходимо упомянуть, так как методы разработки печатных текстов, применявшиеся Кедингом, были использованы и нами. <...>

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Изучение активного словаря

I. Получение и разработка материала. Источники

Отправным пунктом исследования словаря политработы в армии мы считали изучение красноармейской газеты. Дело в том, что двумя полюсами возмездной работы, очевидно, являются живой язык красноармейской массы и писанный язык газеты. Несомненно, что газетный язык нигде и никогда не может и не должен браться за образец стиля.

Самые условия газетной работы вызывают некоторую небрежность в отношении стиля и некоторую неудачность как в построении фраз, так и в подборе слов.

² Рейтынбарг И.Р. и Нецкий Г.О. не были сотрудниками Психологического института.

Поэтому газетный язык, несомненно уступая книжному в продуманности и чистоте, в то же время должен, что ясно уже из этих рассуждений, еще больше удаляться от разговорной речи и быть наиболее трудным для понимания красноармейцев.

Но нам газетный язык нужен был, кроме того, еще для сравнения последовательных фаз развития красноармейского языка. Принимая язык проанализированных нами газет за некоторую данность, очень мало изменяющуюся в течение 1—2 лет, мы сличали язык красноармейской массы с этой данностью и могли проследить в результате годового или двухгодичного пребывания в красной казарме значительное изменение структуры языка крестьянского молодняка в смысле приближения к печатному языку газеты. Вероятно, нужно будет искать наилучшие формы оборотов и лексики не в деревенском языке прибывающих в армию парней и не в «испорченном» языке газет, а в некотором среднем литературном языке. Задача газетных работников — сознательно стремиться к тому, чтобы газетный язык приблизился к литературному.

Что касается живого разговорного языка красноармейца, то он, даже независимо от воли или желания говорящего, постепенно приближается к этому литературному языку, как это будет показано ниже.

Фиксация газетного языка (письменного воздействия языка)

Для фиксации газетного языка мы прибегли к самому простому, но вместе с тем самому показательному методу. Выбрав два номера газеты «Красный Воин» за 1924 г., мы переписали подряд 10.000 слов из этих газет на отдельных листках, а затем рассортировали эти листки в алфавитном порядке, опустив все собственные имена, географические названия и т. д. На основании этих 10.000 листов оказалось возможным составить «Лексикон сравнительной частоты слов красноармейской газеты». На основании этого словаря удалось установить: 1) сравнительную частоту слов отдельных грамматических категорий, 2) процентное отношение основных форм к общему числу слов. <...>

Фиксация письменного языка красноармейцев

Материал этот состоял из 141 письма красноармейцев в редакцию «Красного Воина», предоставленного нам редакцией. Письма эти взяты были без разбора из таких, которые редакция использовала для газеты, и из писем не подошедших. Эти письма дали нам материал в 20 456 слов.

Они были так же, как и газетный текст, переписаны на карточки, которые позволили затем составить лексикон сравнительной частоты слов красноармейского письменного языка, с последующим учетом 1) сравнительной частоты слов отдельных грамматических категорий, 2) процента основных и производных форм.

Кроме этого, красноармейские письма были нами разработаны и в отношении синтаксическом, и в отношении орфографических ошибок. Анализ в отношении орфографических ошибок, конечно, не имело смысла подвергать ни стенографическую запись, ни газетный текст. Синтаксическому анализу были дополнительно подвергнуты и стенограммы.

Стенографическая фиксация устного языка политрука и красноармейца

Для уловления живого языка, которым говорит политрук с красноармейцами, нам пришлось прибегнуть к несколько другому методу фиксации, который одновременно служил нам как для целей фиксации красноармейского языка, так и языка политрука. Для сравнения нам нужно было взять не язык вообще, как он

проявляется в дневниках, письмах, корреспонденциях и т. д., а язык специально-политической области. Поэтому нужно было зафиксировать его именно тогда, когда политрук и красноармейцы находятся в обстановке, подходящей для такой фиксации. <...>

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

Результаты

1. Соотношение частей речи в различных словарях.

Богатство языка.

Сравнительная частота отдельных слов. Анализ

<...> И таблица и диаграмма показывают, что перед нами две группы грамматических категорий, характеризующих тот или иной словарь или группу словарей. С одной стороны, существительные, прилагательные; с другой — глаголы, наречия. Если сравнить язык прессы, писем и устный, то ясно видно, что первые категории уменьшаются от словаря прессы к языку писем и устному словарю, вторые, наоборот, увеличиваются. <...>

Преобладание существительных свойственно, очевидно, вообще письменному языку в сравнении с устным. Авторы писем и бесед у нас одни и те же — красноармейцы призыва 1901 и 1902 годов. Однако в письмах больше существительных и, естественно, связанных с ними прилагательных и меньше глаголов и наречий. Мы должны, стало быть, предположить, что преобладание существительных и прилагательных характеризует не только интеллигентский (газетный, журнальный), «искусственный» язык в отличие от народного, «естественного», но и письменный в отличие от разговорного.

Вместе с существительными и прилагательными в письменном языке (главным образом, в прессе) выше процент предлогов {13,2 — 9,9 — 9,7), меньше процент союзов (5,9 — 9,8 — 9,8), местоимений (7,7 — 11,7 — 16,4), вспомогательных и усилительных частиц (2,2— 3,7— 4,9). Процент междометий остается устойчивым во всех словарях.

Приведенные цифры показывают, что распределение предлогов и союзов больше характеризует язык прессы (интеллигентский) в отличие от языка (народного) письма и беседы; по местоимениям и вспомогательным частицам можно отличать как интеллигентский язык от неинтеллигентского, так и письменный от устного. По этим же цифрам можно составить себе представление о языке разговорном и писем, как о языке менее устойчивом по формам и менее точном. Газета, наоборот, в стремлении к сжатости и краткости, к «телеграфному стилю» (Винокур) усыновила много штампованных, не образных, часто даже не самых кратких (Гус и др.) выражений.

Оценка явления.

Различные точки зрения

Оценить преобладание существительных в прессе, как явление с а м о по с е б е положительное или отрицательное, очень трудно. Такая оценка зависит от принятых точек зрения. По Винокуру, явление это с лингво-технической точки зрения

прогрессивное. Гус, Загорянский и Каганович защищают точку зрения, которую можно было бы назвать морально-эстетической: нехорошо и некрасиво так писать, как пишут сотрудники наших газет, всякое потворство такого рода письму должно осуждаться.

Можно было бы подойти к этому явлению и с точки зрения социально-экономической, как это делает по отношению к «пуризму» Р. Шор. Практически правильной точкой зрения может быть точка зрения психологии воздействия. Задача такая: данный коллектив — красноармейский, рабочий — должен понять такие-то идеи, — положим, иностранную политику советской власти. Орудие воздействия — устное или письменное слово. Если орудие не приспособлено, мы не можем достичь цели. Хорошим орудием в данном случае будет слово наиболее понятное, наиболее приближающееся по той области, из которой оно взято, к непосредственному опыту объекта воздействия.

Однако нет необходимости писать именно так, как мы говорим, и говорить именно так, как пишем. Это требование — только некоторый предел, а фактически дело обстоит так, что один и тот же человек по-разному строит свою речь, в зависимости от того, выражает ли он ее устно или письменно. Пример этому мы видим в различной частоте отдельных грамматических элементов в письмах красноармейцев и в их же застенографированной речи. Конечно, известную роль играет в изменении их письменного языка по сравнению с устным и подражание языку книги и газеты. Но это только лишний раз доказывает, что язык книги и газеты приобрел право гражданства в качестве языка обучения. Ведь и устный язык наш меняется, в зависимости от того, говорим ли мы с ребенком или со взрослым, с неграмотной старухой или с ученым.

Интересный пример постоянной готовности к языковому переключению представляют немецкая Швейцария и Вюртемберг, где население говорит на порядком отличающихся от литературного немецкого языка наречиях (аллеманское или Schweizer-Deutsch в Швейцарии, швабское в Вюртемберге). На этих наречиях говорят все — от крестьянина до профессора — в домашней обстановке, на улице и в парламенте. Но все писанное фиксируется на литературном языке, на котором ведется преподавание и в школе и в университете. Речь, произнесенная в муниципальном совете по-аллемански, записывается на литературном языке, и в таком уже виде появляется в газете. Таким образом, жители этих стран предъявляют совершенно различные требования к устной и печатной речи, что не мешает им, однако, прекрасно понимать и ту и другую.

Хороший печатный язык — тот, который обладает наибольшей понятностью, точностью и выразительностью, но никак не самый красивый и не самый близкий к устной речи. Каждому приходилось, вероятно, вести беседы вроде следующей, действительно имевшей место в московском трамвае:

- Скажите, у Кузнецкого моста мне скоро слазить?
- Выйдете на третьей остановке после меня.
- Это где вы слезете, после этого на третьей?

Малопривычный по форме ответ переводится здесь спрашивавшим на обычный для него устный язык.

Но пресса не может так приспособляться к устному языку, чтоб перенять его форму: это лишило бы ее точности и экономности в выражениях. Необходимо только при разговоре с непривычной к книге аудиторией или при писании для нее учитывать, что слушатели или читатели м е д л е н н о п е р е в о д я т литературный

язык на более привычный устный. Здесь уместно и повторение мысли в разных формах, и говорить нужно «не часто», и логическая последовательность мыслей должна быть по возможности привычной для слушателей. В частности, надо учесть, что чисто формальная логика непригодна для этой аудитории. Никакие силлогизмы не будут поняты и во всяком случае не покажутся внутренне логически убедительными, если не очевидна для слушателей правильность основных посылок. Попытки вести доказательство на абстрактных примерах всегда встречают жизненно правильные возражения.

Так, в одном из наших опытов силлогизм: Все члены клуба — подписчики библиотеки. Иванов — член клуба. — Значит — он подписчик библиотеки, встретил отвод: «А может быть, он не успел еще записаться».

Чем больше человек имеет дело с книгой, тем более ассимилируется его мышление книжными формами, тем более подчиняется оно их стандартам. Это так же неизбежно, как неизбежно превращается, внешне ассимилируясь к городской культуре, Авдотья в Евдокию, Прохор в Павла, Иуда в Юрия. <...>

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

Изучение пассивного словаря

I. Предварительные замечания

Экстенсивное и интенсивное развитие языка

Развитие языка прежде всего представляет собою увеличение общего запаса слов, которым располагает личность для выявления своего отношения к окружающему. Чем более усложняется личность в процессе своего развития, или чем более усложняется и варьирует окружающая обстановка, тем более должен увеличиваться общий запас слов, тем богаче должен становиться язык. Но это только экстенсивная сторона развития языка, рост вширь. Вообще говоря, экстенсивный рост языка происходит под влиянием а) внешнего воздействия (подражание, чтение и т. д.) и б) самостоятельного словообразования. Однако отдельное, вновь привносимое в словарь слово никогда не является механическим слагаемым в общей сумме слов. Это новое слово так или иначе

у с в а и в а е т с я, а с с и м и л и р у е т с я, вступая в ту или иную связь со всем прошлым «словарным опытом» личности. Здесь мы уже можем отметить качественную, и н т е н с и в н у ю с т о р о н у в развитии языка, состоящую в том, что новое слово не только может быть произнесено или прочитано, но что оно непременно так или иначе при этом понимается. Слова только тогда удерживаются в словаре, если они получают возможность найти в нем свое место, если они так или иначе осмыслены.

Найдут ли или не найдут новые слова это свое место в уже существующем словаре, это зависит от ряда причин, на которых мы должны будем остановиться впоследствии.

Но поскольку развитие языка состоит прежде всего в увеличении общего запаса слов (экстенсивный момент развития), то каждое вновь привносимое слово займет прочное место в словаре лишь в том случае, если имеется возможность для индивидуума это новое слово понять и ассимилировать (интенсивный момент развития). «Каждый испытал, — говорит Д. Дьюи, — что если узнать соответствующее название того, что было неясно и смутно, то все становится ясным и кристал-

лизуется». Слово психологически есть не что иное, как привычный значок для понимания какого-либо явления, вещи или отношения. Слово может быть автоматически произносимо или прочитываемо в беглой речи или при беглом чтении, но если оно представляет собой какое-то органическое достояние словаря, то этот его первоначальный психологический смысл всегда сохраняет свое значение.

Активный и пассивный словари

Словарь, таким образом, есть совокупность всех ассимилированных, органически спаянных друг с другом слов и фраз. Речь же в каждый данный момент своего существования представляет собой лишь некоторую небольшую актуальную часть этого потенциального запаса. Этот потенциальный, общий запас заключает в себе наряду со словами, часто всплывающими над «порогом речи», т.е. переходящими в живую речь, также слова, гораздо чаще покоящиеся под «порогом речи». Отсюда мы можем различить, во-первых, а к т и в н ы й с л о в а р ь, т.е. группу слов обычной живой речи, и, во-вторых, п а с с и в н ы й словарь, т.е. обширный запас потенциальной «словесной энергии». Этот пассивный словарь, как это вполне понятно, гораздо обширнее активного.

Качественное развитие пассивного словаря

Этот запас так или иначе понимаемых и ассимилированных слов постоянно изменяется, сообразно опыту личности. Изменяющиеся условия жизни, общение с теми или иными людьми — систематическое или несистематическое чтение, школа, пребывание в армии, и т.д. и т.п.— все эти разнообразнейшие факторы то обуславливают забывание, исчезновение отдельных «пассивных» слов, то образуют или реорганизуют новые их напластования и группы. Так, по мнению В. Джемса (1015)... в процессе приобретения понятий (слов) наблюдается у детей какая-то инстинктивная последовательность. В более раннем возрасте легче усваиваются понятия одного типа, в более позднем — уже другого. Из экспериментальных исследований, подтверждающих этот факт, мы можем указать, например, на известную работу Польмана о развитии понимания слов у школьников (1912)... показавшую, что различные категории слов дают у школьников одного и того же возраста различную степень понимания. Н. А. Рыбников (1926)... при исследовании деревенских детей, поступающих в школы, также обнаружил очень заметные различия в степени знакомства со словами, в зависимости от того, из какой области эти слова были подобраны, причем эти различия в степени знакомства слова колебались в пределах от 100 до нескольких %.

Многочисленные исследования (Польман, Киркпатрик, Грегор, Ролов и др.) прямо ставят себе целью выяснить, как различна степень этой неоднородности для различных заранее подобранных категорий слов.

Обычно берут 10 категорий слов по 10 слов в каждой. «При таком подборе, — пишет Н. А. Рыбников,— исходят обычно из предположения, что если субъект знаком с одной областью знания или деятельности, то он, наверное, будет знать слово, представляющее данную область. Если же он незнаком, то его понимание будет несовершенно или же оно будет совершенно отсутствовать».

Категория пассивного словаря

Все это дает достаточно основания допустить существование различных и определенных комплексов, к а т е г о р и й пассивного словаря, напластовавшихся и организовавшихся под влиянием опыта личности.

Взаимоотношение между активным и пассивным словарями

Взаимоотношение между активным и пассивным словарями в процессе развития языка выражается такой своеобразной «дугой»: субъект воспринимает слово (внешнее, периферическое воздействие), ассимилирует его в глубинах пассивного словаря (под «порогом речи») и затем, в случае необходимости, «реагирует» этим так или иначе ассимилированным словом в сфере активного словаря, в сфере практической живой речи. Накапливание слов сопровождается двойным отсеиванием. Часть слов, меньшая, прочно оседает в сфере активного, часть же, большая, отсеивается в потенциальную сферу пассивного словаря. Есть слова *п р о и з н о с и м ы е* и есть слова *п о н и м а е м ы е*. В силу объективной практики жизни произносимый активный словарь всегда количественно отстает от понимаемого, пассивного словаря. <...>

Укажем еще, что взаимоотношение активного и пассивного словарей характеризуется тем, что границы их текучи, так как по существу нет такого слова, которое человек понимает, но которого не мог бы произнести. Говорю ли я обычно «лошадь» или «конь», «потому что» или «ибо», «молодой» или «юный», часто или редко произношу слово «стабилизация» или «интеграл», — зависит, в конечном счете, от обстоятельств. Даже в том случае, когда я не вспомню самостоятельно какого-нибудь трудного и редкого слова (Гвадалквивир, гликогенный), его, при соответствующем воздействии внешних обстоятельств, можно вспомнить и употребить. Таким образом, мы выделяем в пассивный словарь слова, которые в *д а н н о е в р е м я* и в *д а н н ы х у с л о в и я х* никогда или почти никогда не употребляются человеком. Активации пассивного словаря может препятствовать отсутствие внешних раздражителей, неуверенность в правильном понимании слова, бесполезность части словаря благодаря непонятности ее для среды (иноязычность, специальные термины) или социальной нецелесообразности ее применения. Говоря в другой среде, мы активлируем другие слова.

Все явления языковой ассимиляции (уподобления языка) могут быть объяснены стремлением к социальной целесообразности речи, к достижению наибольшей успешности ее применения. Отсюда *т а о ц е н к а*, с которой подходят к языку члены всякого коллектива, принимая все особенности грамматики, словаря и произношения, которые облегчают общепонятность внутри коллектива. К произношению, словарю или грамматике, отличающимся от принятых и понижающих общепонятность (иностранный говор; недостатки речи; провинциализмы — «ах-ти» вместо «очень», «шукать» вместо «искать»), — коллектив обычно относится как к проявлению социальной беспомощности.

Вот почему, узко ограничивая свою задачу исследованием пассивного словаря красноармейца в сфере общественно-политической, мы не скрывали от себя, что противоположение пассивность — активность имеет только количественный, а не качественный характер, и что «пассивные» в данном сочетании слова могут быть активны у другого коллектива или у этого же в других условиях. <...>

ВЫВОДЫ

1. Принятый нами метод определения слов пассивного словаря красноармейцами позволил выявить закономерный эффект политико-воспитательного воздействия в зависимости от времени пребывания в армии и рода оружия.

2. Этот эффект выражается качественно и количественно, т. е. в том, что не только сами слова пассивного словаря становятся более понятными, но и увеличивается число верно понимаемых слов.

3. Этот качественный и количественный эффект повышается со временем пребывания в армии: в 1924 году 57,0 % красноармейцев рожд. 1902 г. верно усваивали пассивный словарь, а в 1925 году эта цифра равна 70,9 %, т. е. на 25 % больше ($57,0 = 100 \%$).

4. Пассивный словарь в известной своей части усваивается неверно: 1) вследствие ложной-звуковой ассоциации (ветеран— доктор, предрассудок — рассуждение и т. п.); 2) вследствие смыслового искажения (национализация — в пользу бедных, категории — для равенства и т. п.) Этот последний вывод приобретает важное практическое значение и должен быть учтен при рационализации политико-воспитательной работы в армии.

Пассивный словарь вливается в сознание красноармейца по двум руслам: 1) политчасы, речь политрука, 2) красноармейская печать. И в том и в другом случае пассивный словарь преподносится красноармейцам без должного учета возможности его ложного усвоения. Практически поэтому необходимо не столько избегать новых слов, усвоение каковых совершенно необходимо для повышения политического уровня развития красноармейцев, сколько специально организовать разъяснение этих слов красноармейцам. Большую роль здесь могут сыграть доски, на которых красноармейцы выписывают все непонятные им слова. Каждый политрук и каждый редактор красноармейского издания должны с особенной осторожностью вносить в опыт красноармейца каждое новое понятие, потому что так или иначе усвоенный пассивный словарь имеет все тенденции к тому, чтобы навсегда определять дальнейшее поведение усвоивших его.

5. Верное усвоение пассивного словаря определяется общим уклоном и содержанием воспитательной политработы, обусловливающимся, в свою очередь, злободневной актуальностью тех или иных проблем. Таким образом, мы имеем, во-первых, ряд слов, понимание которых повышается под влиянием политработы, и, во-вторых, слова, которые или забываются, ввиду утери своей актуальности, или же понимание которых не изменяется ни в сторону повышения, ни в сторону понижения (своего рода «безразличные» слова). <...>

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

Общие выводы

Две части работы / Активный словарь

Две части, на которые распадается наша работа, сильно различаются по своей новизне и по своему практическому значению. Исследование активного словаря в том виде, как оно было нами произведено, не является принципиальной новостью. Однако практические указания чисто статистического порядка на то, как часто встречаются в разных словарях отдельные виды грамматических категорий, позволили нам, во-первых, установить, как специфически отличается письменный язык от языка устного; во-вторых, в каких направлениях изменяется устный язык по мере роста культурного уровня говорящего. Мы видели, что не все особенности письменного языка являются особенностями более культурного способа выражать свои мысли. Мы видели, что одни и те же лица говорят и пишут совершенно по-разному

му и что частота разных грамматических категорий в стенограммах речи красноармейцев и в их же письмах неодинакова. Грамматическая структура языка красноармейцев в письмах приближается к грамматической структуре газетного языка, тогда как их устный язык точно так же, как устный язык политрука, сильно отличается от газетного обилием глаголов, небольшим количеством существительных и прилагательных. Между языком красноармейцев и политрука нет существенных различий. Более того, язык политрука изменяется. Он другой в каждой из обследованных групп и везде имеет в общем ту же структуру, как язык той красноармейской группы, с которой политрук занимается. <...>

Шпильрейн И.Н. , Рейтынбарг Д.И. , Нецкий Г.О. Язык красноармейца. Опыт исследования словаря красноармейца Московского гарнизона. — М.-Л.: Гос. Изд. Отдел военной литературы, 1928

1930-е годы

- **БОГОЯВЛЕНСКИЙ Дмитрий Николаевич** (1898–1981) — в 1925 г. окончил ф-т общественных наук Московского университета, в 1928 г. — аспирантуру Института психологии. До 1931 г. проводил экспериментальную работу в школах ликбеза, работал в высшей школе и научно-исследовательских учреждениях Москвы. С 1951 г. возглавлял лабораторию общего и политехнического образования Института психологии. Одним из первых начал вести систематические исследования по психологии обучения русскому языку. В 1957 г. за монографию «Психология усвоения орфографии» удостоен первой премии им. К.Д. Ушинского, и ему была присвоена степень доктора педагогических наук (по психологии) и звание профессора. Разрабатывал учебники для сельских школ рабочей молодежи и для национальных школ (его учебник по чтению для малограмотных выдержал 15 изданий); теорию учения обогатил разработкой основных его закономерностей. Автор более 60 работ по психологии обучения и редактор сборников по проблемам активизации мышления школьников, развитию их самостоятельности в процессе учения. Основные труды: Правописание как сознательный навык // Известия АПН РСФСР, 1946. Вып. 2; Очерки психологии усвоения орфографии. М.-Л., 1948; Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. М., 1959; Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах / Под ред. Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской. М., 1962; Психология учения // Психологическая наука в СССР. Т. 2 / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. М., 1960; Психология усвоения орфографии. М., 1966; Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. 1969. № 2.

Д.Н. БОГОЯВЛЕНСКИЙ

Роль правил в усвоении орфографии

Правила, как известно, являются средством орфографической нормализации письма. Это означает, что правила имеют практический характер, указывая, как следует писать ту или иную орфограмму.

Под правилом в широком смысле слова можно понимать всякое указание, нормирующее правописание даже отдельных слов, относящихся, например, к традиционным написаниям (*аллегория* — через два *л*). Однако в школьной практике термин «правило» употребляется в более узком значении. Под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. В этом смысле мы будем в дальнейшем употреблять этот термин.

Основное назначение правила — обобщать однородные орфограммы. Любое правило, например «*жи, ши* пишутся через *и*», или «в предложном падеже имен существительных 2-го склонения в окончаниях пишется *е*», или «частица *не* с глаголами пишется раздельно» и т. п., предполагает, что его усвоение регулирует написание не каких-либо единичных, а любых слов, относящихся к данной категории.

Благодаря такой особенности правила создающийся на его основе навык также должен носить обобщенный характер.

Соблюдение такого правила на письме должно приводить к тому, что ученик пишет «по правилу» не только слова, часто повторяющиеся в его практике, но и любое слово с данной орфограммой, не встречавшееся ему прежде.

В основе такого навыка лежит психологический механизм переноса на основе обобщения. Обобщения в орфографии носят, как правило, фонетический или грамматический характер.

В правилах, подобных правилу о правописании *жи—ши*, эти обобщения имеют сенсорный характер — обобщается здесь определенная звуковая ситуация; в двух остальных примерах, приведенных нами, в основе правил лежат грамматические обобщения: различие и узнавание в любых словах и словосочетаниях значения предложного падежа и значения глагольности в слове, следующем за частицей *не*.

Для того чтобы выработать обобщенный навык, требуются упражнения, построенные на разнообразном лексическом и синтаксическом материале. Как говорилось выше, для опознания грамматической природы орфограмм большое значение имеют процессы абстрагирования. Если ученик привык применять правило к одному и тому же типу слов (например, к словам с конкретным лексическим значением), он будет испытывать определенные затруднения при встрече со словами абстрактного значения.

Один из недостатков современных учебников для начальной школы как раз заключается в подобном однообразии словесного материала упражнений. Так, например, темы, требующие опознавания имен существительных, проходятся на разборе слов, обозначающих реальные, конкретные предметы (*стол, парта, лес, костер, поезд* и т. п.). Узнавание категории имени существительного в таких словах не упражняет процесса отвлечения от реальных значений этих слов. Грамматическое значение предметности совпадает здесь с реальным значением слов, истинные же особенности грамматики познаются в полной мере лишь благодаря абстракции от реальных значений слов. Этот процесс остается неупражняемым, и неудивительно, что у учеников возникают ошибки при грамматическом разборе имен существительных с абстрактным значением. Такие слова, по мнению учеников (и совершенно справедливо), не обозначают предметов, которые можно «увидеть и потрогать»: *радость, труд, веселье, лень* и т. п. Подобный материал упражнений не мог сформировать у школьников одну из самых важных умственных операций — грамматическую абстракцию.

Больше того, такие упражнения способствуют выработке неправильных, суженных понятий и представлений (в данном случае о категории «имя существительное»).

Это не замедлит сказаться и на орфографии. <...>

Для того чтобы выработать обобщенные орфографические навыки, следует варьировать словесный материал, на котором ученики упражняются в применении правила. Вариация не ограничивается лишь словесным материалом. Варьировать следует характер заданий и цели деятельности учащихся. <...>

На процесс усвоения правил влияет также характер правил: их одновариантность или многовариантность (обычно двухвариантность).

О д н о в а р и а н т н ы е правила предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания. Например, таково правило о правописании гласных после шипящих, правило о правописании наречий, оканчивающихся на «ь» (после шипящих), правописание частиц -то, -либо, -нибудь, кое-, пишущихся через черточку, и т. п.

Такие правила носят универсальный характер, и их усвоение основывается на прямой ассоциации между данной грамматической категорией или фонетической ситуацией и ее письменным обозначением.

Д в у х в а р и а н т н ы е орфографические правила также содержат указание на правописание орфограмм. Однако в отличие от первой группы в правиле дается несколько вариантов написания (обычно два). Выбор того или другого написания обуславливается некоторыми дополнительными (фонетическими или морфологическими) признаками орфограмм. Например, правописание приставок *раз-*, *воз-*, *низ-* и др. зависит от наличия в слове следующей звонкой или глухой согласной. (Дополнительный признак здесь фонетический.) <...>

Выше уже отмечалось, что знание правил облегчает запоминание образцов правильных орфограмм, поскольку этот образец дается в правиле. Указанные две группы правил сходны в этом отношении: образец письма включен в текст правила. Зная правило, ученик получает всю нужную информацию независимо от того, имеется ли в его памяти какое-нибудь слово, могущее служить для него таким образцом. Способы же получения информации более сложны и требуют активной работы мысли и оперирования грамматическими знаниями. Основное здесь, как уже говорилось, — распознавание грамматической природы орфограммы и подведение ее под соответствующее правило. Такие задачи решаются путем умственных операций анализа слова, грамматической абстракции, вспоминания и выбора соответствующего правила и, наконец, определенного действия. Правильное выполнение этих умственных операций опирается на развитие у учащихся логического мышления. Обычно говорят, что действия по правилу носят дедуктивный характер — рассуждение от общего правила к частному. На самом же деле ученикам в их орфографической работе всегда приходится иметь дело с данным единичным случаем, и если этот случай для него сомнителен, то он должен решить, какое правило к нему надо применить. Поэтому при определении грамматической природы этого единичного явления ему приходится идти индуктивным путем. Он выделяет путем умственного анализа те грамматические признаки, которые характерны для данной конкретной орфограммы, и лишь на основе этих выделенных признаков делает вывод о грамматической природе орфограммы, т. е. идет от частного к общему, что характерно именно для индуктивных умозаключений.

Лишь проделав такую работу, он прибегает к дедукции, рассуждая примерно следующим образом: «Наречия на шипящую пишутся с ь; это наречие на шипящую — следовательно, его надо писать с мягким знаком». Как мы видим, дедукция участвует в этом процессе лишь в конечном его звене — выборе орфографического правила. Если же ученик не распознает, например, в слове *вскачь* наречие, то, естественно, он будет вести поиски нужного правила в неверном направлении. Здесь обнаруживается органическая связь орфографии с грамматикой. Для орфографических целей совершенно необходима выработка умения быстро, по ходу работы (например, при диктовке) распознавать морфемы или грамматические категории. При этом надо заметить, что как при диктантах, так и при всякого рода творческих письменных работах определять все это ученику приходится либо при слуховом восприятии текста, либо при внутреннем произнесении его. Поэтому естественным кажется на занятиях по грамматике приучать учащихся производить грамматический разбор со слуха. Однако, как правило, в школе этого не делается — упражнения в грамматическом разборе ведутся по написанному и печатному тексту. Этого недостаточно, так как в наиболее сложных условиях ученики тем самым предоставляются своим собственным силам.

Третья группа правил — малочисленна. Она отличается от двух первых тем, что не содержит информации об образце письма. Правило сводится к рекомендации некоторого приема, применение которого может привести ученика к правильному решению орфографической задачи.

Например: — «Чтобы правильно написать безударный гласный в корне, нужно изменить слово (или подобрать другое слово того же корня) так, чтобы этот гласный оказался под ударением».

— «Чтобы не ошибаться на письме, необходимо взять другое слово того же корня. Если в корне имеется данный согласный звук, то его нужно писать и во всех производных словах того же корня». <...>

Как видно из этих примеров, правила не содержат в себе никаких указаний о правильном образце орфограмм, а лишь определяют, какой «языковой эксперимент», по выражению А.М. Пешковского, должен произвести ученик для того, чтобы уже самостоятельно найти этот образец (корень слова с ударным гласным, согласный в сильной позиции перед гласным и т. п.)...

Эта группа ставит, таким образом, перед учащимися задачу, отличную от первых двух. Она состоит в овладении приемом учебной работы, рекомендуемым правилом.

Наиболее легкими для применения являются правила первой группы, не ставящие перед учениками задачи выбора варианта написания. Такие правила, как правописание окончаний родительного падежа прилагательных через -ого, -его; овладение правилом письма гласной после шипящих и некоторые другие, усваиваются уже младшими школьниками без особого труда. Значительно труднее усваиваются двухвариантные правила, которые предъявляют требование не только опознать данную грамматическую категорию, но и произвести внутри нее дополнительный анализ и лишь в результате этого анализа выбрать нужный вариант; третья группа правил-приемов, как не содержащая информации об образце правильного написания, требует от учащихся произвести самостоятельную работу для отыскания этого образца.

Степень трудности для учащихся определяется здесь сложностью того приема, который рекомендуется правилом. Так, например, практике хорошо известно,

что такие сходные правила, как проверка правописания безударных гласных и проверка правописания так называемых сомнительных согласных, усваиваются по-разному; с сомнительными согласными дело идет значительно легче, чем с безударными гласными, являющимися своего рода бичом школы. Это, по нашему мнению, зависит от того, что проверка согласных в большинстве случаев происходит путем словоизменения, т. е. путем изменения одного и того же слова, а проверка безударных в корне основывается очень часто на словообразовании, т. е. на выходе за пределы лексического значения данного слова и на подборе однокоренных слов, сходных с данным словом не их реальным смыслом, а абстрактным значением корня. А это предъявляет высокие требования к абстрагирующей деятельности ученика. Усугубляется трудность тем, что в настоящее время в школе не уделяется достаточного внимания обучению школьников не только приему проверки, но и специальным приемам учебной работы по определению однокоренных слов.

Выделенными типами правил не ограничивается влияние объективного содержания правил на процессы усвоения. Следует обратить внимание и на те отношения, которые существуют в орфографии между орфограммами, относящимися к различным правилам.

Различие в трудности усвоения правил первого и второго типа можно выразить одним словом: отсутствие к о н к у р и р у ю щ и х в а р и а н т о в в первом и наличие таковых во втором типе. Но в русской орфографии имеются такие же конкурирующие написания, относящиеся к различным правилам. В таком случае ученикам приходится не только различать варианты одного правила, но и не смешивать эти варианты с орфограммами на другие правила. Такие трудности возникают и при применении правил первого типа. <...>

Уж на что универсальным однозначным кажется правило о правописании сочетаний *жи—ши*: «*жи—ши* всегда с *и* пиши» — так обычно формулируется это правило в начальной школе. В такой форме оно легко усваивается, уже во II классе редко вызывает ошибки. Но это происходит тогда, когда дети имеют дело с применением этого правила в изолированном виде. Но как только они встречаются со словами, в которых в безударном положении после *ж* и *ш* следует по морфологическому принципу писать в корне не *и*, а *е*, как в этих словах появляется огромное количество ошибок.

По данным Г.Г. Сабуровой (1961), такие слова, как *жестянка*, *шестерка*, *шерстяной*, *дешевизна* и т. п., предложенные ученикам непосредственно после изучения и закрепления правила о *жи—ши*, в 98% случаев писались неверно: после шипящих — через *и* («жистянка», «шистерка», «на крыши» и т. д.). В этом учащиеся нисколько не виноваты. Они хорошо усвоили преподанное им правило и писали так, как их учили. А учили их неправильно: можно сказать, что после *ж* и *ш* не пишется *ы*, но то, что после них пишется всегда *и*, это уже неверно.

Мы привели здесь несколько примеров для того, чтобы показать важность для учителя знать, с какими конкурирующими написаниями придется иметь дело школьнику при овладении всей системой русской орфографии, а зная это, не утаивать их от учащихся (как это имеет место с правописанием *жи—ши*), вовремя принять меры к предупреждению смешения учениками двух конкурирующих написаний.

Богоявленский Д.Н. Психология освоения орфографии/ 2-е изд. — М.:Изд-во АПН РСФСР, 1966

И.Р. ПАЛЕЙ³, Д.Н. БОГОЯВЛЕНСКИЙ

Язык книг и газет для начинающих читать

Первый год исследовательской работы

Предмет изучения

<...> Какой же должна быть популярная речь? Каким языком следует обращаться к начинающему читателю? Именно эти вопросы поставила перед собою группа, приступившая к исследовательской работе при опытных учреждениях Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности. Группа задалась целью установить требования к популярной речи книг и газет, предназначенных для взрослого малограмотного.

Поставленной цели группа добивается путем изучения языкового понимания начинающего читателя, путем сравнительного анализа существующей популярной речи и языка малограмотных. <...>

Методы работы

Смысл нашей работы — усиление социальной роли печатного слова. К такой работе можно подойти, рассматривая язык лишь как явление социально-культурного порядка.

Опыт подобной постановки вопроса крайне мал. Литература, освещающая этот опыт, незначительна. За границей по изучению словаря известны работы Кирпатрика, Эббингауза, Рулефа и др. В последние годы стали появляться такого рода труды и у нас. Я. Шафир дает заметки о том, как понимается массовая газета... Г. Винокур ставит на обсуждение ряд общих вопросов прикладного языкознания («лингвотехники») и в частности вопросы улучшения языка печати... М. Гус, Ю. Загорянский и Н. Каганович преимущественно анализируют синтаксический строй газетной речи, изучают как воспринимается газетный синтаксис читателями и намечают общие меры для улучшения газетного языка... И.Н. Шпильрейн со своей группой исследует словарь красноармейцев... Аналогичными работами занимаются Ленинградский ГИИП ... Кабинет по изучению читателя в Гизе, Комакадемия. Но последние исследователи остаются, по-видимому, еще в одинаковой с нами стадии первоначальных поисков. Результаты их работы опубликованы очень неполно или только готовятся к опубликованию.

Этот краткий перечень трудов свидетельствует о том, что в научной литературе популярному языку внимания уделяется немного. Часть названных работ не основана на исследовании (Я. Шафир, Г. Винокур). А большая часть посвящена лишь половине вопроса — словарю (Кирпатрик, Эббингауз, Рулеф, Шпильрейн). Работа же, изучающая синтаксический строй, рассматривает вопрос не с точки зрения популярной речи, а с точки зрения улучшения газетного языка вообще (М. Гус и др.).

Наше исследование посвящено популярному языку. В этом его особенность. Но есть у него и другая особенность. В план своего исследования мы включили и

³ И.Р. Палей не был сотрудником Психологического института, он работал в 1920—1930-е гг. под руководством Д.Н. Богоявленского в школах ликбеза.

словарь и приемы построения речи. Словарь не играет в языке решающей роли. Слово вне речевого строя теряет свое значение. Простые и понятные всем слова в сложной речевой конструкции становятся непонятными. Вот почему изысканию методов для изучения приемов построения речи нам пришлось уделить особое внимание.

Словарь такого внимания не потребовал. Здесь оказалось возможным воспользоваться некоторыми методами, испытанными в тех же целях другими исследователями.

В соответствии с поставленной перед собою задачей мы, изучая начинающего читателя, сосредоточиваем свое внимание не на активном, а на пассивном языке.

П а с с и в н ы й я з ы к для нас понятие более широкое, чем **а к т и в н ы й я з ы к**. **П а с с и в н ы й я з ы к** включает в себя весь **а к т и в н ы й я з ы к** (п р и м е н я е м ы е словарь и приемы построения речи), кроме того, он обладает еще некоторым излишком неприменяемых, н о п о н и м а е м ы х слов и приемов. Поэтому-то, например, в качестве предварительной стадии к установлению пассивного словаря малограмотного мы учитываем активный его словарь.

Примечание. Термины «активный язык», «пассивный язык — у нас почти того же порядка, что и введенные И.Н. Шпильрейном и его группой понятия «активный Словарь» и «пассивный Словарь» (см.: И.Н. Шпильрейн. Д.И. Рейтынбарг и Г.О. Нецкий. «Язык красноармейца»). В отличие от И.Н. Шпильрейна, обязательным условием включения в состав пассивного языка слов и приемов построения речи мы считаем верность их понимания.

Предъявлять требования к популярной речи на основе простого сопоставления языка книги и активного языка ее читателя мы не находим возможным. Читательские восприятия и передача собственных мыслей идут разными путями.

Как же у начинающего читать нащупать его языковые восприятия? На разрешение этого вопроса понадобилось затратить немало сил и времени. Остановились мы на двух методах: эксперименте и массовом анализе. Пути эксперимента: тесты, метод цепных речевых реакций и сплошная регистрация реакций. Пути массового анализа: массовый учет высказываний малограмотного читателя и массовый учет наблюдений над ним учителя.

С помощью этих методов группа предполагает изучить языковые восприятия начинающего читать в их динамике. Поэтому-то настоящее исследование строится по ступеням общественной активности и культурного развития.

Конкретное описание исследования по основным его разделам покажет его методические пути с большей ясностью.

Словарь

В этой части первая задача — установить степень расхождения между объемом словаря популярной книги и газеты и объемом пассивного словаря малограмотного. В пассивном словаре малограмотного отсутствуют не только вовсе неизвестные слова, но и те из знакомых слов, которые понимаются неверно. Слово «маячит», например, в одной группе малограмотных было переведено: «мается». Слово «ультиматум» понималось как «ответ». А слово «Коминтерн» для некоторых малограмотных имело значение лишь названия радиостанции. Все эти слова нужно считать отсутствующими в пассивном словаре тех, кто понимает их ошибочно.

Но популярная литература должна не только считаться со словарем своего читателя. Она должна постепенно расширить этот словарь. В какой дозе популяр-

ный текст может допускать новые слова, как нужно вводить и объяснять такие слова — все это также стало предметом нашего изучения.

Анализ словаря мы проводим по признакам грамматическому и семантическому (смысловому). В дальнейшем этот анализ расширится признаком психологической трудности.

По грамматическому признаку слова распределены так: глаголы и особо деепричастия, имена существительные и особо отглагольные существительные, прилагательные и особо причастия. По всем этим категориям дополнительно учитываются необрусевшие слова иностранного происхождения и сокращенные новообразования. Отглагольные существительные, причастия и деепричастия рассматриваются отдельно потому, что именно в этих грамматических категориях предполагается особое расхождение между словарем нашей популярной литературы и пассивным словарем малограмотного. По тем же причинам выделяются для изучения иностранные слова и сокращенные новообразования.

Семантические категории нами установлены следующие: общественно-политическая, экономическая, техники, природы, культурного строительства и бытовая. Категория каждого слова в этой части определяется в зависимости от контекста. Некоторый субъективизм при разнесении слов по категориям здесь неизбежен. Но влияние его на выводы ослабляется тем обстоятельством, что вся техническая часть этого дела осуществляется лишь двумя работниками, взаимно согласующими свои действия. В настоящее время практика выявила необходимость частичного пересмотра принятой нами семантической классификации.

На основе грамматической и семантической классификации в первую очередь мы занялись анализом словаря популярной речи. Материалом для анализа послужили две книги («Советская деревня» и «В стране свободного труда»), принятые в начальных общеобразовательных школах взрослых в 1929/30 учебном году. Материал этих книг удобен вдвойне: и потому, что он специально предназначен для малограмотного читателя и потому, что здесь представлены различные образцы популярной речи — деловой и художественной, стихотворной и прозаической. Ценность материала особенно велика для нас и потому, что собран он составителями из различных источников. <...>

Приемы построения речи

Из приемов построения речи планом нашего исследования включены поэтические приемы, синтаксические конструкции и элементы литературной формы.

Вопрос о восприятии поэтических приемов опубликованными работами даже не ставится. Именно поэтому на первом году исследования поэтическим приемам уделено наибольшее внимание.

Распространено никем еще научно не подтвержденное мнение, что образные выражения усиливают эффективность популярной речи. Однако факты дают повод для иных предположений. В одном из отзывов на популярную книгу о колхозах малограмотный читатель пишет: «Книга хорошая. Но почему автор говорит, что в колхоз будут загонять силой оружия?» Недоуменный этот вопрос вызван следующей фразой из книги: «Мы должны сейчас бороться за организацию колхозов так же, как мы боролись на фронтах, с винтовкой в руке». Малограмотный неправильно понял сравнение, понял его буквально. И политически полезная вещь превратилась в вещь политически вредную. Как видно из этого примера, образное выражение способно затруднить понимание популярного текста. На-

сколько с этой опасностью нужно считаться — должны показать данные исследования.

Проанализировав школьные книги для малограмотных, мы убедились, что наиболее распространены в них следующие типы поэтических приемов: сравнение, метафора, метонимия, гиперболы и ирония. На этих типах и было сосредоточено основное внимание. Так как нас в первую очередь интересует понимание книжных приемов, мы остановились главным образом на примерах, извлеченных из популярных книг.

Учет понимания поэтических приемов проводится тестовым путем. Составленные для этой цели тесты по типу своему близки к избирательным. Основная фраза, содержащая поэтический прием, снабжается тремя переводами: правильным, буквальным и неправильным. Испытуемый прочитывает фразу со всеми этими переводами и отмечает крестом тот перевод, который считает верным. <...>

Анализ полученных данных и предварительные выводы

<...> Средняя решаемость тестов по всем поэтическим приемам — 57,7%. Таким образом, почти половина поэтических приемов не доходит до понимания малограмотных. Ошибки происходят главным образом не за счет простого непонимания (которое дает 17,0%), а за счет понимания в буквальном смысле (25,2%).

Во многих случаях непонимание может зависеть от обычных условий, в которых находились читатели при решении избирательных тестов. Учитывая это, мы данные тестов, заключающих поэтические приемы, сопоставляли с данными контрольных, не включающих этих приемов. Таким образом с помощью тестов одного и того же типа удалось выявить относительную трудность поэтических приемов для начинающего читателя.

Процент правильного решения контрольных тестов равен 86, т. е. почти на 30% выше, чем средний процент решений основных тестов на поэтические приемы. Отсюда можно сделать вывод, что в ведение поэтических приемов в текст, обращенный к малограмотному, сильно затрудняет его понимание.

Подобный вывод, если он найдет свое подтверждение при анализе остального материала, должен служить серьезным предупреждением всем авторам книг для начинающего читателя. В начале статьи приводился пример, как одно из сравнений, дойдя до малограмотного, извращает смысл текста и делает его политически вредным. Приведенные данные показывают, что такие факты отнюдь не случайны. К употреблению в печати для начинающего читать поэтических приемов следует подходить с чрезвычайной осторожностью.

Это наше утверждение может показаться противоречащим мнению таких авторитетов, как Толстой, о том, что наиболее богат образными выражениями так называемый «народный» язык. Лишь предполагаемые нами лабораторные исследования могут вскрыть точные психологические причины непонимания начинающими читателями значительной части поэтических приемов речи. В настоящее время можно лишь указать на то, что взятые нами на проверку образные выражения не принадлежат к употребляемым в «народном» языке. Подбор их, как уже указывалось, определялся распространенностью в языке книжном, в языке, который до сих пор еще, как показывают наши выводы, остается в значительной степени чуждым пролетарским и крестьянским слоям начинающих читателей. Кроме того, можно предположить, что плохое понимание некоторых образных оборотов речи зависит

именно от характера зрительных восприятий при чтении, которые лишают читателя всего богатства интонационных оттенков, присущих устной речи и особенно важных для понимания, например, иронических и гиперболических выражений.

После анализа общих данных по всем поэтическим приемам речи интересно рассмотреть, как понимаются отдельные поэтические приемы речи. Показателем здесь служит сравнение процента их правильных решений.

Наиболее «трудными» для начинающего читателя являются метафора (49,2% правильных решений) и гипербола (51,4%). Наиболее легкими — сравнение (66,2%) и метонимия (65,7%). Среднее место занимает ирония (56,8%).

Дополнительный материал может внести изменения в распределение по трудности понимания некоторых поэтических приемов речи. Эти изменения могут коснуться, например, иронии — 56,8% и гиперболы — 51,4%, показатели трудности которых лишь незначительно отличаются друг от друга. Но даже по этим данным можно с определенностью сказать, что понимание отдельных поэтических приемов речи неоднократно.

Наибольшее расхождение имеется между метафорой, с одной стороны, и сравнением с метонимией — с другой. Между метафорой и сравнением оно достигает 17%, между метафорой и метонимией — 16,5%.

Нужно полагать, что в основе этих данных имеется определенная закономерность. Объяснение неодинаковой психологической трудности поэтических приемов речи кроется в их природе. Особенно бросается это в глаза, если мы сравним метафору и сравнение. Метафора в отличие от сравнения вводится в фразу неожиданно для читателя: в построении фразы, включающей метафору, не дается никакого указания о том, что данное слово употреблено в необычном для него значении. Иначе обстоит дело со сравнением. Сравнение отличается от метафоры именно тем, что перед употреблением слова в переносном значении в фразу вводится предупредительный сигнал, в виде слов, как, подобно тому, словно, точно и т. п.

Пример. В фразе: «в толпе красными маками цветут платочки работниц», слова «красными маками цветут» употреблены метафорически. В фразе: «в толпе подобно красным макам цветут платочки работниц» — вставленное перед этими же словами слово «подобно» служит предупреждением читателю, что следующие за ним слова взяты в переносном значении. И этот предупредительный сигнал облегчает правильное понимание фразы.

Этим может быть объяснено то значительное расхождение в понимании метафоры и сравнения, которое обнаруживают наши данные.

Если наши выводы о неодинаковом понимании начинающим читателем отдельных поэтических приемов подтвердятся дальнейшими опытами, эти выводы можно будет использовать на практике.

Прежде всего, выводы могут указать, какие приемы поэтической речи должны найти наиболее широкое применение в популярной литературе и какие из них в своем применении должны быть сильно ограничены. Возможность создания своего рода «шкалы понимания... приемов речи» облегчит также вопрос о последовательности введения в популярную литературу отдельных видов поэтических приемов речи.

Таковы основные соображения о понимании поэтических приемов речи по нашим общим данным. <...>

Проследим теперь, как влияет на понимание поэтических приемов речи у наших испытуемых состояние их навыков по чтению. В таблице 2 приведены дан-

ные лишь по трем категориям, так как лиц, читающих до 100 букв в минуту, оказалось среди испытуемых очень мало. Поэтому в III категорию по скорости чтения вошли все испытуемые, читающие до 150 знаков в минуту.

Процент правильных решений по отдельным категориям скорости чтения изменяется следующим образом: у двух низших категорий (II и III), т. е. у лиц, читающих до 150 и от 150 до 300 знаков в минуту, правильность решения тестов остается неизменной, давая 55 и 54% правильных решений. Эти показатели ниже среднего процента решаемости тестов (56,7). Что касается показателя I скоростной группы (читающие свыше 300 букв), то здесь мы видим резкое увеличение количества правильных решений, которое достигает 62%, давая по сравнению со средним показателем для всех обследуемых процент выгоды — 5,3.

Таким образом, некоторый сдвиг в понимании поэтических приемов речи мы имеем лишь у лиц, в значительной своей части находящихся за пределами норм чтения, типичных для начальных общеобразовательных школ взрослых. Это говорит о том, что к языку книг и газет, рассчитанных на уровень учащихся школ, должны предъявляться особо строгие требования.

Этим, к сожалению, приходится ограничить предварительные наши выводы. Состояние обработки материала не позволяет нам в настоящее время поделиться большим. Но и в данных рамках наш опыт, надеемся, представляет некоторый интерес.

Дальнейшая стадия работы дает нам возможность проверить, углубить и расширить наши выводы. В настоящей статье мы ограничены данными по поэтическим приемам речи. Ближайшее будущее безусловно откроет возможность для оперирования данными по синтаксису, а затем и по словарю.

Располагая законченными выводами о языковых восприятиях начинающего читателя, мы сможем заняться впоследствии анализом популярных текстов. Зная требования, предъявляемые малограмотными к этим текстам, нетрудно будет найти пути улучшения книжной и газетной речи, рассчитанной на начинающего читателя.

Задача улучшения популярного языка — задача колоссальной политической, социальной и культурной важности. В разрешении этой задачи дело научной мысли — помочь литературной, учебной, агитационной и пропагандистской практике.

*Палей И.Р. и Богоявленский Н.Д.
Язык книг и газет для начинающих читать
// Психология. 1931. Т. IV. Вып. 2.*

И.Р. ПАЛЕЙ

Записи при чтении

Для чего при чтении нужно делать записи

Гоголь в своих «Мертвых душах» рассказывает: Петрушка «имел даже благородное побуждение к просвещению, т. е. чтению книг, содержанием которых не затруднялся: ему было все равно, похождение ли влюбленного героя, просто букварь или молитвенник, — он все читал с равным вниманием; если бы ему подвер-

нули химию, он и от нее бы не отказался. Ему нравилось не то, о чем читал он, но больше самое чтение или, лучше сказать, процесс самого чтения, что вот-де из букв вечно выходит какое-нибудь слово, которое, иной раз, черт знает, что и значит». Гоголь рисует в этих словах тип читателя, для которого чтение служит лишь способом занять, убить время. Содержание книги для такого читателя нередко совсем безразлично. Он читает так торопливо, что не успевает ни понять, ни запомнить прочитанное. Точно голодный, проглатывает он книгу за книгой, не успевая прожевать ни одну из них. И, как непрожеванная пища, не принося пользы, засоряет лишь желудок, так и непродуманная книга без пользы засоряет голову. Берет человек в библиотеке книгу, не оглянешься — прочитал и просит другую. А вот попробуйте спросить у него, что он знает о прочитанном, и окажется, что помнит он только несколько отрывочных перепутанных фраз.

Читателей типа Петрушки среди нас немного. Думают при чтении почти все. Но нередко рабфаковец, студент, член марксистского кружка, внимательно прорабатывающие учебное пособие, в остальном своем чтении не придерживаются ни плана, ни порядка. То, что не входит в установленную программу занятий, почему-то считается недостойным серьезней проработки. И часто богатая содержанием книга через месяц-два после прочтения (а иногда и раньше) навсегда забывается.

В таком беспорядочном чтении нет никакого смысла. Книги содержат много знаний о людях и жизни, из них можно извлечь немалую пользу. Нужно накапливать знания, не упуская в прочитанном ничего важного. Нужно и вне учебных занятий читать не торопясь, продумывая сказанное в книге и останавливаясь в каждом месте, достойном особого внимания. Не для того, чтобы заполнить свободное время, и не для того, чтобы пробежать глазами по печатным знакам, нужно нам чтение. Чтение нужно для обогащения ума новыми знаниями, новыми мыслями.

Как же наладить свое чтение, чтобы оно было вдумчивым? Большую помощь здесь принесут *записи* при чтении (выписки из прочитанного, заметки по поводу прочитанного и т. п.). Составляя такие записи, поневоле останавливаешься на важнейших местах книги, стараешься разобраться в трудностях, вдумываешься в прочитанное. Чтение с записями всегда проходит сознательно и активно.

Записи имеют и другое значение. Немалое количество книг приходится прочитать за свою жизнь человеку, работающему над собой. Но запомнить навсегда все, что довелось прочитать, вряд ли возможно, да и ненужно. Память человека не беспредельна, и не следует перегружать ее. Однако было бы очень досадно, если бы понадобившееся место из прочитанного пришлось отыскивать, перечитывая целый ряд книг. Жизнь наша коротка, и, если это не вызывается необходимостью, лучше заниматься чтением новых книг, чем перечитывать старые. Записи значительно облегчают дело. Просмотрев их, вы без большой затраты времени можете найти нужное место из прочитанного. Читатель, не ведущий записей, напоминает дикаря, живущего в первобытных (неусовершенствованных) условиях. Дикарь долгие дни растирает ручным способом то количество хлебных зерен, которое наша паровая мельница перемелет в несколько минут. Так и читающему без записей понадобится много времени и сил, чтобы найти то, что при наличии записей отыскивается легко и просто.

Прав книговед Альбала, сказавший: «Читать, не делая выписок, — это то же, что не читать вовсе». Без записей и не продумаешь книги, и не сможешь ее впоследствии использовать.

2. Какие бывают записи

Многие хотели бы вести записи, да не знают, как к ним приступить. Непривычное это дело для наших читателей, а нужное.

Как же и какие записи нужно вести при чтении? Формы записей разнообразны и зависят от их назначения. Познакомимся сначала с главнейшими из этих форм, а затем остановимся на каждом виде в отдельности.

Чаще всего нам бывают нужны *записи из прочитанного и по прочитанному*. Читаем мы какую-нибудь интересную книгу, и внимание наше останавливается на выражении или целом отрывке, в которых нужно лучше разобраться и которые могут пригодиться в дальнейшей работе (для статьи, доклада, отчета, сочинения). Тогда отмеченное выражение или отрывок мы выписываем, делаем выписку. Если же в связи с прочитанным у нас возникает собственная интересная мысль, то следует и ее записать, сделать *заметку*. Не записав такой мысли, мы забудем ее; а ведь и мысль эта может пригодиться. Делая выписки и заметки, создаешь как бы свое собственное справочное бюро, с материалом по каждому вопросу, по которому приходилось читать и думать.

Выписки и заметки передают только отдельные мысли из книги или по поводу сказанного в книге. Но ведь полезно иногда записать, *о чем рассказывает вся книга, передать общее ее содержание*. Особенно важно это бывает, когда впервые знакомишься с какой-нибудь наукой по учебнику. Хотите вы, например, познакомиться с историческим материализмом и беретесь за книгу Бухарина «Теория исторического материализма». Если вы до этого времени историческим материализмом вовсе не занимались, в книге Бухарина для вас все важно, все нужно понять и усвоить. Одними выписками и заметками здесь не обойтись. Нужно в кратких записях передать содержание всей книги, каждой ее главы.

Общее содержание книги следует записывать не только в целях учебной проработки. Такие записи пригодятся и тому, кто в докладе или статье захочет по затронутому вопросу рекомендовать слушателям несколько книг. Заглянув в свои записи о содержании прочитанного, он без труда подберет подходящие книги.

Для передачи общего содержания прочитанного возможны различные формы. Если вы в виде вопросов или заголовков запишете, о чем и в каком порядке рассказывает книга, у вас получится план. Планом, например, является всякое оглавление книги (смотрите оглавление этой книжки). План может быть коротким и более подробным, но во всех случаях в нем отмечается лишь, *о чем, а не что именно* говорится в книге. Если же вы своими словами кратко в связной форме передадите содержание книги по каждому вопросу плана, у вас получится *конспект*. Составить план гораздо легче, чем конспект. Но представить содержание книги по конспекту гораздо легче, чем по плану.

План и конспект полезны главным образом для проработки учебников. Для справок же книгу достаточно описать в трех—пяти коротких фразах. Такое краткое описание книги называется *аннотацией*. Умение составлять аннотации приобретается постепенно, путем большой практики.

И план, и конспект, и аннотация обрисовывают общее содержание книги. Ваше же отношение к прочитанному в этих видах записей не выражается. Однако полезно иметь в своих записях и *оценку прочитанных книг (отзывы, рецензии)*. Отметим, чем хороша и чем плоха прочитанная книга, какие вопросы в книге ставятся, какие из них разрешаются и какие не получают ответа, какие ошибки допускает автор,— вы облегчите свою задачу, если вам в связи со своими занятиями нуж-

но будет вернуться к прочитанному. По рецензиям нетрудно определить, какую из прочитанных книг более всего стоит перечитать. Если же вам придется руководить каким-нибудь кружком, записи с оценкой прочитанного (отзывы, рецензии) помогут вам составить рекомендательный список книг к изучаемому в кружке вопросу.

По некоторым книгам составление выписок, заметок, аннотаций и т. п. не удастся или кажется ненужным. Но в процессе занятий может появиться необходимость возвращения и к книге, не оставившей в рассмотренных типах записей никаких следов. Это, однако, не всегда удается. Знаешь, что в какой-то из прочитанных книг нужные указания есть, но не помнишь, в какой именно, как эта книга называется и какому автору принадлежит. Ведя перечень всех прочитанных книг, вы будете избавлены и от таких затруднений. В перечне точно указывается автор, название, издательство, место издания, год издания и цена прочитанной книги. По этим признакам нетрудно отыскать всякую книгу.

Здесь перечислено немало видов записей. Взяться сразу за все записи непривычному человеку не по силам. Как в каждой работе, и в этом деле нужно рассчитывать свои силы. Иначе вместо пользы для дела получится вред и для дела, и для здоровья. К записям появится охлаждение, здоровье подорвется непосильным трудом. Разобранные виды записей следует вводить постепенно, переходя от простейших к более сложным. Для начала достаточно завести перечень прочитанных книг. Потом можно заняться составлением выписок и заметок. Еще позже можно перейти к плану, а затем и к конспекту. И только вполне освоившись со всем этим, вы сможете перейти к аннотациям и рецензиям.

Многие ведут все *записи в тетрадах*. Отдельные тетради у них заведены для выписок и заметок, отдельные — для планов и конспектов и т. д. Каждая тетрадь разбита на отделы. Выписки, например, по вопросам клубной работы составляют особый отдел тетради выписок. Выписки о политике партии по отношению к крестьянству входят в другой отдел этой же тетради. Каждая тетрадь имеет свое оглавление. В этом оглавлении указывается, по каким вопросам и на каких страницах помещены записи.

Но ведение записей в тетрадах по многим причинам неудобно. Оставлено, например, в тетради для отдела выписок о сельском хозяйстве двадцать страниц. Когда отведенные двадцать страниц будут заполнены, продолжать отдел в той же тетради станет невозможно, так как дальше начинается другой отдел. Выписки по данному вопросу придется продолжать в новой тетради. Со временем тетрадей накопится много, и отыскивание записей станет весьма затруднительным. Иногда же бывает нужно (для доклада, например) соединить несколько записей из различных отделов. При ведении записей в тетрадах сделать это никак не удастся. Все сказанное приводит к мысли, что записи лучше вести не в тетрадах.

Что же можно предложить вместо тетрадей? Большое распространение теперь получили *карточки*. Это такие же карточки, из каких составляются библиотечные каталоги. Карточки всякий может нарезать для себя сам, разделяя обычный лист писчей бумаги на 8 равных частей. На каждой карточке делается только одна запись (одна выписка, одна аннотация и т. п.). Все карточки по одному вопросу складываются вместе и хранятся в ящике или конверте. Так, например, отдельно хранятся выписки о кооперации, отдельно об индустриализации, отдельно о технике самообразования и т. д. Если карточки хранятся в ящике, один отдел отгораживается от другого разделительной карточкой, на которой указывается название

отдела. Если же карточки хранятся в конвертах, то каждому вопросу отводится особый конверт, на конверте же надписывается самый вопрос.

Записи на карточках хороши тем, что отделы без всяких ограничений можно пополнять новыми записями. Возможно и соединение записей различных отделов.

Все это хорошо и для выписок, и для заметок, и для аннотаций, и для рецензий, и для списка прочитанных книг. Но для плана и конспекта удобнее пользоваться тетрадями. Ведь каждый отдельный план и каждый отдельный конспект, подробно передающие общее содержание книги, требуют значительного места и в рамках обычной карточки поместиться, конечно, не могут.

Закончив этим общее знакомство с видами записей и порядком их ведения, перейдем к разбору каждого вида в отдельности.

3. Как делать выписки и заметки

Труднее всего бывает решить, что именно стоит выписать. Неопытному читателю нередко все кажется в книге важным и достойным помещения в записи. Иной так увлечется, что выпишет большую часть книги. Пользы это принесет мало. Ведь легче перечитать всю книгу, чем просмотреть такие обширные выписки.

В выписках должно быть собрано не все прочитанное, а лишь самое главное из прочитанного.

Для того чтобы избавить себя от лишнего выписывания, *не следует составлять выписки во время чтения*. Читая, нужно лишь отмечать на бумажке, на каких страницах и по каким вопросам особенно задержалось внимание. Когда книга прочитана, следует еще раз вернуться к отмеченным страницам и, отобрав, выписать из них самое главное. При этом выписывать приходится далеко не все отмеченные места, так как нередко некоторые из них повторяют одну и ту же мысль. Выбирая каждый раз наиболее удачное и краткое выражение мысли, вы уменьшите число выписок и улучшите их состав.

Как уже было сказано, выписки лучше всего делать на карточках. На каждой карточке помещается *только одна выписка*. Не следует соединять на одной карточке несколько выписок даже в том случае, если все они взяты из одной книги, отвечают на один вопрос и невелики по размерам. Иначе перемещение выписок из одного отдела в другой будет затруднено.

Намеченный отрывок записывается большей частью точно, словами книги. Если же в этом отрывке одна или несколько фраз особого значения для смысла не имеют, их можно выпустить, обозначив место пропуска многоточием.

Полезно сопровождать выписки своими соображениями. В скобках, после выписанных слов, можно указать, согласны ли вы с автором или несогласны, какие факты могут подтвердить или опровергнуть утверждения автора, где еще можно найти интересный материал по затронутому автором вопросу и т. п. Замечания к выпискам можно выразить и с помощью особых пометок. Слова, больше других привлекающие внимание, отмечаются сбоку чертой. Главнейшие из этих слов, кроме того, подчеркиваются. Там, где слова автора вызывают сочувствие, сбоку рядом с чертой ставят значок плюс (+); где слова автора вызывают возражения, сбоку рядом с чертой ставят значок минус (—); если слова автора вызывают сомнение, сбоку ставят вопросительный знак (?); в местах же особенно замечательных ставят восклицательный

знак (!). Все это помогает в дальнейшем разобраться в сделанных выписках. (Такие пометки можно делать и на самой книге, если книга собственная.)

Каждая выписка начинается указанием вопроса, который ею затрагивается, и датой составления (число и месяц, когда выписка сделана). Дальше записываются автор и заглавие книги; издательство и год издания; номер страницы, откуда выписка взята. <...>

Как конспектировать прочитанное

Конспектирование, как и составление плана, является формой учебной проработки прочитанного. Но в то время как план, напоминая, о чем идет речь в каждой части статьи или книги, дает только вехи для восстановления прочитанного в памяти, конспект кратко излагает самое содержание каждой прочитанной части. По плану книги содержание ее может хорошо представить себе лишь читавший ее; по конспекту — и тот, кто ее не читал. План состоит как бы из вопросов, а конспект — как бы из ответов на эти вопросы. В конспекте своими словами, сжато, но в связной форме передаются главнейшие мысли и доводы прочитанного. Конспективная передача удастся лишь в том случае, когда прочитанное детально разобрано и понято. Поэтому составление конспекта еще больше, чем составление плана, способствует усвоению книги. Однако конспектирование, требующее большого искусства, доступно лишь тем, кто полностью овладел техникой составления плана. <...>

Заключение

Из всего сказанного в этой книжке можно сделать следующие краткие выводы:

1. Мы читаем не для заполнения свободного времени, а для расширения своих знаний.
2. Для того чтобы чтение было более вдумчивым, нужно вести записи. Записи облегчают работу памяти и помогают использовать прочитанное.
3. Чаще всего нам нужны записи из прочитанного и по прочитанному: выписки и заметки.
4. Общее содержание книги можно записать в форме плана (о чем и в каком порядке идет речь) или в форме конспекта (что именно говорится). План и конспект полезны для проработки учебников.
5. Для справок о прочитанных книгах полезно составлять на них аннотации (краткое описание) или рецензии (оценку).
6. Те из прочитанных книг, которые не оставляют в записях следа ни в виде аннотации, ни в виде рецензии, следует заносить хотя бы в простой перечень прочитанного.
7. Существует тетрадная и карточная формы записей. Наиболее удобна карточная форма.
8. Карточку лучше делать размером в 1/8 листа писчей бумаги.
9. На каждой карточке делается только одна запись (одна выписка, одна аннотация и т. п.).
10. Карточки по каждому вопросу складываются отдельно и хранятся в конверте или в специальном ящике.
11. Во время чтения выписывать не следует, нужно лишь отмечать на отдельном листочке номера страниц, заслуживающих особого внимания. После того как

чтение закончено, все отмеченные страницы просматриваются, и из них выписывается лишь самое существенное.

12. Каждая выписка начинается указанием даты составления и вопроса, который она освещает. Далее следует указание автора и заглавия книги, издательства и года издания, номера страницы, откуда выписка взята, и, наконец, помещается самый текст выписки. Текст выписки можно снабдить условными пометками, выражающими ваше отношение к выписанному (подчеркивание, вопросительный знак и др.), и прямыми замечаниями.

13. Выписка может иметь форму дословной выдержки из прочитанного (цитата) и форму свободного пересказа.

14. Заметки составляются по той же форме, что и выписки. В заметке записываются собственные мысли, возникшие в связи с прочитанным.

15. Заметки хранятся вместе с выписками.

16. Если заметка или выписка одновременно подходит к двум отделам (вопросам) записей, ее вставляют лишь в какой-нибудь один отдел, вставив в остальные отделы карточки со ссылками на нее.

17. План книги — это записанные подряд заголовки отдельных ее частей. План напоминает, о чем рассказывает прочитанная книга.

18. План следует составлять при втором чтении.

19. Перед составлением плана полезно разделить статью (главу) на самостоятельные по смыслу крупные части.

20. Конспект кратко, в связной форме излагает самое содержание каждой прочитанной части, передавая главные мысли и доводы прочитанного.

21. Составление конспекта еще больше, чем составление плана, способствует усвоению книги. Но конспектирование требует большого искусства и доступно лишь тем, кто полностью овладел техникой составления плана.

22. Конспектирование значительно облегчается, если прочитанное, как и при составлении плана, предварительно разделяется на самостоятельные по смыслу крупные части.

23. Добросовестное конспектирование требует трехкратного прочтения текста.

24. Конспектирования достойны лишь основные учебники и лучшие книги.

25. Размер конспекта не должен быть слишком велик.

26. Аннотация (краткое описание книги) составляется из указаний: автора, названия книги, подзаголовка, места и года издания, издательства, количества страниц, цены книги, краткого плана книги, ее назначения, степени трудности, цели и типа предполагаемого читателя.

27. Рецензия состоит из краткой или детальной оценки прочитанного (недостатки, достоинства, постановка вопросов, заслуживающих внимания, и т. п.).

28. Нередко аннотация и рецензия соединяются в одну запись.

29. Карточки с аннотациями и рецензиями хранятся в отдельных от выписок ящиках или конвертах и, так же как выписки, расставляются по отделам.

30. Простой перечень прочитанного составляется из указаний: автора, названия и подзаголовка, места и года издания, издательства, количества страниц, цены и даты прочтения. Если же к книге составлены план, конспект, выписки или заметки, указывается, кроме того, где их найти. Карточки с такими записями, составленные по отделам, хранятся вместе с рецензиями и аннотациями.

В этих тридцати пунктах собраны главные мысли всей книжки. Что же здесь, план книги, конспект ее? Ни то, ни другое. Не план — потому, что говорится здесь

не только то, о чем было рассказано в книге, но и что именно сказано по каждому вопросу. Не конспект — потому, что изложение здесь более сжатое, и притом данное не в связной форме, а в виде отдельных основных мыслей, лишенных доводов, доказательств. Следовательно, существует еще один вид записи прочитанного. Название его — тезисы. О тезисах в нашей книжке не говорилось потому, что это очень трудный род записи. Раньше чем приступить к составлению тезисов, нужно вполне освоиться с остальными видами записей. Кто пожелает подробнее узнать о тезисах, сможет прочитать о них в других книгах...

Палей И.Р. Записи при чтении. — М.-Л.: Московский рабочий, 1929

- **ВАЛЬДГАРД Сергей Леонидович** (1899–1970) — педагог, психолог, писатель. В 1919—1924 гг. учился на физико-математическом ф-те 1-го МГУ, затем в Тамбовском и Киевском пединститутах. После учебы работал методистом, затем инструктором по образовательной работе со взрослыми, научным сотрудником Центральной Московской библиотеки. В 1931—1934 гг. — сотрудник Психологического института, руководил бригадой по психологии массовой книги, изучения читателя и книги. Результатом этой работы стали «Очерки психологии чтения» (1931). Также занимался проблемами познавательного интереса, наглядности, технической учебы и технической пропаганды, связи преподавания физики с техникой, психологии половой жизни. Автор ряда научно-популярных книг для детей и взрослых. Основные труды: Психологические предпосылки руководства чтением (рукопись); О психологии половой жизни, 1926; Психология интереса: сб. ст., 1931 (рукопись); Очерки психологии чтения. М.-Л., 1931, СПб., 2010; Есть ли жизнь на других планетах. М., 1946; Наука против религии. М., 1952; Беседы о вселенной. М., 1957; Что надо знать о машинах. М., 1958.

С.Л. ВАЛЬДГАРД

Очерки психологии чтения

Несколько предварительных замечаний

<...> Для кого нужно изучение психологии чтения? Для всех, кто имеет дело с книгой. Оно необходимо для тех, кто создает книгу, — для авторов, редакторов, издательских работников. Их оно научит создавать лучшие книги, более соответствующие нуждам работы, более продуктивно достигающие своей цели в смысле желательного влияния на читателя. Изучение психологии чтения нужно и тем, кто «потребляет» книгу, — читателям, которых оно научит лучше и продуктивнее читать. <...> Наконец, изучение психологии чтения остро необходимо... библиотечным работникам — посредникам между автором и читателем, педагогам, руководящим чтением миллионных масс. <...>

В области психологии книжного дела должна быть особо отмечена работа Н.А. Рубакина, в частности его книга «Психология читателя и книги» (Гиз. 1929).

Большая заслуга Рубакина состоит уже в том, что он является пионером и глашатаям возникающей новой науки. В его книге разбросано немало ценного материала, использованного, в частности, и в этой работе. Но надо все же прямо сказать, что в целом, в основных своих установках «библиопсихология» Н.А. Рубакина для нас неприемлема — это не то, что нам нужно. Нереален метод Рубакина, нехороша его эклектическая смесь старой и новой психологии. Но главное — совершенно неприемлемо его однобоко-индивидуалистическое понимание чтения, его непонимание и недооценка социальной природы книжного процесса. <...>

Та марксистская психология книжного дела, которую нам нужно создать, должна ставиться в сугубо социальной плоскости. Она прежде всего должна быть материалистической, не замыкаться в узкие рамки познающего субъекта («проекции» Рубакина). <...>

Другое требование, которое должно быть поставлено перед изучением психологии чтения, состоит в том, чтобы оно было как можно ближе к нуждам практической педагогической работы с книгой. <...> Психология чтения должна быть педагогической — она должна обслуживать нужды педагогики книжного дела. <...>

Сделаем одну оговорку. Мы будем преимущественно иметь в виду чтение научной книги (включая в это понятие и научно-популярную, в том числе и массовую общественно-политическую книгу). <...> В пределах научного чтения мы будем иметь в центре внимания массовую книгу и ее читателя — рядового рабочего и крестьянина. Ведь именно здесь встают наиболее жгучие вопросы практической библиопедагогики. Другая оговорка — мы будем иметь в виду психологию чтения взрослого.

Глава 1. **Что такое чтение**

Социальная и индивидуальная сторона чтения

<...> В книжном процессе всегда есть две стороны — передающая и воспринимающая, в нем участвует не меньше двух человек (автор и читатель, обычно больше...), и процесс книжной передачи и воздействий совершается в этом хотя бы небольшом человеческом коллективе, взятом как социальное целое. <...>

Вся трудность вопроса состоит в том, что чтение одновременно является и социальным, и индивидуальным психологическим процессом. Читаю я, читатель, я интересуюсь, понимаю, соглашаюсь, усваиваю, эмоционально реагирую. Все это происходит в моем головном мозгу, в моем сознании, во мне как в субъекте поведения. Но в то же время я воспринимаю от другого человека, он мне передает, и в этом состоит социальная сторона чтения, которая налагает особый социальный отпечаток и на все мои индивидуальные процессы интереса, понимания и пр. <...>

Двойственность социальной и индивидуальной сторон чтения (в единстве целого, разумеется) является одной из основных общих установок нашего дальнейшего исследования. Чтение прежде всего представляет из себя социальный процесс передачи и воздействия передающей стороны на воспринимающую. Но эта социальная передача осуществляется при помощи индивидуально-психологических механизмов в головах автора и читателя. <...>

Передающая и воспринимающая стороны в книге

Как мы уже сказали, в книжном процессе как процессе социальной передачи есть передающая и воспринимающая стороны. Передающей стороной на первый взгляд является автор. Однако не трудно увидеть, что за автором всегда стоит тот или иной социальный коллектив — класс, партия, государство, научная организация, церковь и пр. <...>

Что сказать о воспринимающей стороне книжной передачи — о читателе? Читатель для нас так важен, что о нем надо писать специальные книги. Читатель выступает перед нами во всей сложности и многогранности своей социально-обусловленной личности — со своими интересами, жизненным опытом, миропониманием, с системой своих взглядов, эмоциональных отношений, оценок, целеустремленностей, наконец, со своими различными действиями и поступками. Все это важно в восприятии книги, и все это должно быть учтено в процессе книжной передачи и воздействия. <...> Автор должен внимательно учитывать психологические особенности своего читателя и ориентироваться на них в книге.

При этом у каждой книги не один, а много читателей. Воспринимающей стороной, так же как и передающей (хотя и в ином смысле), является социальный коллектив. Читатели бывают различны по своим социальным, биологическим и — в результате того и другого — по своим психологическим особенностям. Однако индивидуальные различия читателей выступают лишь на фоне группового сходства (классового, профессионального, возрастного, полового и пр.). Дело в том, что качества и особенности книги отбирают соответствующую группу читателей, более или менее сходных по своим читательским качествам. Каждая книга имеет свой определенный круг читателей. Есть книги для крестьян, для рабочих, для интеллигентов, для женщин, для молодежи и пр. Это обстоятельство в книжном деле очень важно. Передающая сторона должна знать, к кому она обращается; она должна ясно осознать круг своих потребителей и ориентироваться на определенного читателя, учитывая все его групповые психологические особенности. Плохо бывает, когда в книге нет этой четкой ориентировки на определенного потребителя (читателя) и когда не поймешь, для кого она написана. <...>

Эмоциональная сторона чтения

Перейдем теперь к другой, чрезвычайно важной, стороне чтения, которой мы до сих пор сознательно почти не касались. Мы имеем в виду его эмоциональную сторону. Мы говорили о мыслительных или образных процессах при чтении, об их отношении к речи, о чтении как о способе познания мира. Нас могут упрекнуть в интеллектуализации психологии чтения, в недооценке его иррациональных элементов и прежде всего его эмоциональной стороны. Желая предотвратить этот упрек, мы хотели бы подчеркнуть большое значение эмоциональных механизмов чтения. <...> Надо, однако, заметить, что, говоря об эмоциях, мы имеем перед собой не только чрезвычайно еще мало изученную, но и трудно поддающуюся изучению область. Поэтому говорить об эмоциональных явлениях читательского поведения очень трудно и даже рискованно — здесь нужна большая осторожность, и не приходится претендовать на особую точность и ясность анализа.

С нашей точки зрения чтение в основе своей всегда является интеллектуальным процессом. Будь ли то соотносящие отвлеченно-логические мыслительные построения или развитие конкретных художественных образов, эти интеллекту-

альные процессы всегда являются тем ведущим стержнем, который прежде всего воспринимается читателем. И лишь в дополнение к этому в большей или меньшей мере присоединяются те или другие эмоциональные реакции (переживания) читателя, которые в общем итоговом процессе чтения имеют больший или меньший (иногда очень большой) удельный вес. <...>

Индивидуальное и социальное в эмоциональной стороне чтения

Очень важным для нас обстоятельством является то, что социальное речевое возбуждение эмоций бывает двух родов — оно бывает конкретным, образным, часто носящим характер художественных образов, или же обобщенно-логическим, в виде соотносящих мыслительных построений. При этом первая форма гораздо более эмоциогенна. Конкретные образы гораздо легче вызывают большее количество более сильных эмоций, чем обобщенные и отвлеченные мыслительные построения. В деятельности нашей нервной системы, вероятно, существует антагонизм между эмоциональностью, с одной стороны, и между функциями обобщения и абстракции — с другой. Конкретный образ ближе к реальному объекту, вызывающему эмоцию. Поэтому чем конкретней и образней написана книга, тем она живее и эмоциональнее, и, наоборот, чем отвлеченнее она, тем суше.

В беллетристике, где в основе лежит образ, эмоциональная сторона чтения имеет столь большой удельный вес, что должна быть признана самодовлеющей и как бы «равноправной» с познавательной стороной (хотя она и здесь зависит от образа, то есть от интеллектуального процесса, и им вызывается). В научной же книге, где основными и ведущими всегда являются мыслительные построения, эмоциональная сторона отступает на второе и вспомогательное место. Но и здесь она очень важна. Вот почему ценным качеством научно-популярной книги является возможно большее количество эмоционального конкретного (образного) материала. <...>

Что надо изучать в психологии чтения

Какие же вопросы психологии чтения практически наиболее важны и должны быть изучены в первую очередь? Основным содержанием, основной проблемой библиопедагогики, так, следовательно, и обслуживающей ее отрасли психологии надо признать вопросы влияния книги на читателя — какие изменения производит чтение в его сознании и поведении и как оно их производит. Это целый ряд вопросов, целая область исследования — о том, как книга передает знания, как она вырабатывает мировоззрение, как она воспитывает эмоции, создает целеустремленности, организует социальное поведение, побуждает к деятельности, учит, как надо действовать, и т. д. При этом влияние книги должно рассматриваться не изолированно, а в тесной связи с другими социальными воздействиями. <...> Это основные вопросы нашей педагогики и педагогической психологии.

Однако, кроме них, существует и ряд других, не менее важных вопросов. Дело в том, что осуществление намеченных форм влияния книги упирается в целый ряд условий, специфичных для книжного процесса. Так, например, все мы хорошо знаем, что книга не будет прочтена (а следовательно, и не окажет своего влияния), если она по трудности недоступна и непонятна читателю. Это ставит перед нами вопрос о понимании, а в связи с ним и о доступности книги. В массовой ра-

боте с книгой это один из наиболее важных вопросов. Не менее важен вопрос об интересе. Читатель не возьмет и не прочтет книгу, если она ему не интересна. Интерес — основа всей библиотечной работы и необходимое условие влияния книги. <...> Важен вопрос и об усвоении читаемого, без которого оно тоже не окажет своего действия. <...>

Глава 2.

Интерес (до и во время чтения)

Интерес в ориентировочном поведении

В читательском поведении большую роль играют те причины и факторы, которые побуждают к чтению. Почему читатель берет книгу, и вообще, что побуждает его к чтению еще до начала последнего? А когда он начал читать книгу, что побуждает его читать дальше и довести чтение до конца? Вопросы эти особенно важны в условиях нашей политпросветработы со взрослыми, где, в отличие от школьной работы, в особенности с детьми, мы имеем совершенно свободное пользование книгой — не только без всякого элемента принуждения, но и без тех вспомогательных факторов традиции, привычного каждодневного распорядка и пр., которые побуждают к учебной работе в школе.

В чтении научной книги основным побуждающим к нему фактором является познавательный интерес. Познавательным интересом мы называем желание узнать что-либо, увидеть интересующий объект, поговорить о нем и, в частности, прочесть о нем в книге. При этом восприятие и познание интересующего объекта доставляет удовольствие. <...>

Познавательный интерес в смысле желания узнать об интересующем вопросе или явлении относится к той стороне нашего поведения, которую можно было бы назвать ориентировочной. Ориентировочная сторона поведения направлена на то, чтобы разобраться (ориентироваться) в окружающей среде, чтобы узнать о том, что вокруг нас делается. <...> В этой ориентировочной стороне поведения и возникают наши интересы. <...>

Интерес до начала чтения. Качества интереса

<...> Мы рассматриваем интерес как особую форму влечения — как познавательное влечение, до известной степени сходное с другими влечениями (к пище, к общению с людьми и пр.). Но в отличие от них интерес есть влечение к знанию. <...> В читательском поведении познавательное влечение (интерес) побуждает пойти в библиотеку или в книжный магазин, стоять в очереди, рыться в каталогах и, наконец, получив книгу, найти время, место и силы для ее чтения.

Рассматривая интерес как познавательное влечение, мы найдем в нем ряд качеств, имеющих большое значение в читательском поведении. <...>

Прежде всего интересы бывают в различной степени организованы. <...> Если интерес организован, читателя интересуют определенные вопросы или явления окружающего мира. Если же указанные связи не налажены или нечетки, интерес не организован и проявляется лишь в самой неясной, расплывчатой форме.

Большое значение имеет при этом вербализация интереса — его словесное название. <...> Если читатель умеет словами формулировать свой интерес, «назвать его», сказать, что его интересует, — это уже большая доля необходи-

мой организации и выявления интереса. Но, к сожалению, это не всегда так бывает — наши читатели часто не умеют «назвать» свои интересы ни другим, ни самим себе.

Близко к этому стоит и другое качество интереса — различная степень его осознанности. У иного читателя есть интерес, но он сам как следует этого не сознает. Интерес не дошел до ясного сознания, и читатель сам как следует не знает (не осознал), что, собственно, его интересует. В противоположность этому мы наблюдаем ясно осознанные интересы, подотчетные читателю и потому четко выявляемые и перед другими. Здесь тоже большую роль играет словесное название (вербализация) интереса.

Различная степень организованности, вербализации и осознанности интереса играет большую роль в читательском поведении. От этих качеств интереса зависит различная степень его выявленности у читателя, а отсюда и различная степень определенности спроса на книги. <...>

Следует также упомянуть о различной интенсивности (силе) интереса, которая тоже является одним из его качеств, имеющих немалое значение в читательском поведении (в спросе). Интересы бывают то очень сильными, захватывающими, то, наоборот, очень слабыми, едва заметными; бывают они и самых различных степеней интенсивности. <...>

Очень важным качеством интереса является различная степень его активности. Бывают интересы, активно и настойчиво ищущие себе удовлетворения. Но бывает и пассивная форма интереса, не ищущая, а лишь выжидающая появления интересующего объекта. Недостаточная активность интересов также содействует неопределенности читательского спроса. <...>

Восприятие интересного. Интерес во время чтения

<...> Процесс чтения надо рассматривать как определенную форму деятельности. Как и всякая деятельность, чтение требует затраты энергии, времени и места. А раз происходят затраты, то нужно и нечто положительное, что компенсировало бы их и активизировало данную деятельность. Этим положительным и компенсирующим затраты сил, времени и пр. является знание, получаемое из книги и удовлетворяющее интересы читателя.

Интерес, действующий до начала чтения и побуждающий к нему, создает некоторую первоначальную (исходную) зарядку активности чтения, с которой читатель приступает к книге. Дальше, в процессе чтения, эта зарядка активности должна все время поддерживаться, пополняться и усиливаться. Только при таких условиях чтение будет продолжаться. Иначе первоначальная зарядка постепенно истощится, чтение прекратится и книга останется недоконченной.

Значение темы книги, ее содержания и оформления

В связи с этим стоит то положение, что книга должна быть интересной не только по своей основной теме, но и по содержанию. Эти две стороны отнюдь не надо смешивать. Тема книги — это то, о чем в ней говорится. Содержание — то, что говорится в книге. Первое может быть интересным, второе — нет. И наоборот. Надо, чтобы было интересно и то, и другое. <...>

Содержание книги должно отвечать наличным или возможным интересам читателя. <...>

Но дело не только в количестве затронутых интересов. Дело не только в том, о чем говорит книга (ее теме) и что она об этом говорит в своем содержании. Большое значение имеет также то, как она об этом говорит. Мы подходим здесь к вопросу об оформлении содержания, которое с точки зрения интересности книги играет очень важную роль. Один и тот же материал можно передать более интересно или менее интересно, причем это зависит от тех речевых и мыслительных построений, которыми передает этот материал та или иная книга. Так, например, книга может, поставив интересный для читателя вопрос, тут же, с самого начала, поверхностно на него ответить. Этим она погасит активность читателя, для которого дальнейшее чтение будет уже неинтересным. Умелый автор сделает иначе: поставив в начале заинтересовывающий читателя вопрос, он сумеет поддерживать активность в течение чтения всей книги. Он заставит читателя воспринять весь «причитающийся» материал и лишь после этого (вернее — во время этого, то есть на протяжении всей книги) даст углубленный ответ на поставленный вопрос. <...>

К оформлению книги относится расположение в ней более интересного и менее интересного материала. Автору часто приходится, наравне с захватывающим материалом, передавать читателю сравнительно мало интересующие его сведения, а иногда бывает нужно заставить прочесть и явно неинтересное. Тут-то и надо суметь так расположить материал, чтобы зарядка активности, созданная более интересным, преодолела и менее интересное, если можно так выразиться, «по инерции»...

Кроме расположения материала, играет роль и последовательное развитие содержания, которому в процессе чтения должно соответствовать развитие и нарастание интереса. Это хорошо видно в чтении беллетристики, где читателя заинтересовывает развитие сюжета, и интерес следует от одного события к другому, к третьему и т. д., так что все время хочется знать, «что будет дальше»? В научной книге картина, правда, иная. Вместо развертывающихся перед читателем конкретных образов мы видим в ней развитие логических построений. <...> Но и здесь вместе с ними должен нарастать интерес, и у читателя должно быть желание знать: «ну, так что же?», «что отсюда следует?», «а дальше что?» Пример этого мы видели в умелом расположении вопросов и ответов на них. <...>

Заинтересовывание за пределы книги

<...> Недостаточно, чтобы данная книга с интересом была прочитана до конца. Надо также, чтобы она заинтересовала читателя самым обсуждаемым в ней вопросом и чтобы интерес этот в достаточно интенсивной и активной форме сохранился у читателя на будущее. Надо, чтобы возникший у читателя интерес побуждал его читать другие, дальнейшие книги. Это «последствие» интереса за пределы заинтересовавшей книги имеет большое значение в практической библиопедагогике. Часто бывает, что книга заинтересует читателя многими вопросами, во время чтения у него возникает целый ряд новых интересов, но они бывают мимолетны, неустойчивы. <...> Поэтому встает вопрос о том, как закрепить эти интересы, как перевести их в длительную форму, усилить, сделать активными. <...>

В создании новых интересов играет роль целый ряд обстоятельств. Прежде всего надо упомянуть, что некоторые авторы с целью сделать книгу более интересной не брезгают никакими средствами и опираются на самые различные интересы читателя, подчас имеющие лишь очень далекое отношение к обсуждаемому вопро-

су. Книга, скажем, посвящена вопросам физики, а автор, чтобы «заинтересовать», рассказывает анекдоты, делает экскурсы куда угодно, но только не умеет найти интересное в самом своем предмете. В подобных случаях, когда содержание книги выходит далеко за пределы темы, трудно ждать, чтобы у читателя возник интерес к этой теме. Книга должна суметь найти интересное в самом вопросе, показать его с интересной стороны, в таких отношениях к другим явлениям, которые близки и интересны читателю (например, те же вопросы физики поставить в связь с техникой и производством). <...>

Мы уже говорили, что мало вызвать интерес, — надо его закрепить и усилить. Мы имеем здесь перед собой еще одно качество интереса — различную степень его длительности. Интересы бывают мимолетные, на мгновение вспыхивающие и тут же прекращающиеся; бывают интересы, длящиеся днями, неделями, годами, вплоть до пожизненных. В педагогике чтения важен вопрос о закреплении мимолетных интересов, об их переводе в более длительную и устойчивую форму.

Чтобы закрепить интересы, возникающие во время чтения, авторы используют различные приемы — несколько раз на протяжении книги повторно заинтересовывают одним и тем же вопросом, заинтересовывают им с разных сторон и т. д. Большое значение имеют четкое подытоживание и словесная формулировка заинтересовывающих вопросов. <...> Наконец, очень важно указание книг для дальнейшего чтения. <...> Если книга сумела заинтересовать — интерес направляется на следующую книгу, после нее — на третью и т. д. <...> Мы имеем здесь динамику читательских интересов — крайне важную проблему, которая уже выходит за пределы наших очерков.

Мы остановились лишь на некоторых, более актуальных социально-педагогических функциях книги. Ограниченный размер работы и неизученность вопроса не дают возможности коснуться целого ряда других, чрезвычайно важных и интересных форм влияния книги. Так, например, следовало бы поставить вопрос о том, как чтение книг воспитывает некоторые общие качества нового человека — общественную сознательность, активность, коллективизм и др. <...>

Очень интересен также вопрос о психотерапевтическом влиянии книг, о том, как чтение их лечит и исправляет те или иные дефекты и патологические отклонения в системе социального поведения читателя. Мы уже не говорим о явно патологических случаях, когда применение книги относится к компетенции врача. Вопрос этот может и должен быть поставлен и по отношению к различным случаям «патологии обыденной жизни», когда читатель, не попадая к врачу, все же нуждается в бодром, оздоравливающем, выправляющем воздействии. <...>

Вальдгард С.Л. Очерки психологии чтения. — М.-Л., 1931. — 112 с.

- **ГУРЬЯНОВ Евгений Васильевич** (1889–1960) — обучался в поморской средней школе и Чебоксарском духовном училище. В 1914 г. закончил Казанскую духовную академию. С 1917 г. работал учителем средних учебных заведений по русскому языку и словесности. В 1922—1933 гг. — научный сотрудник Центральной психологической лаборатории МОНО (Московского отдела народного образования), реорганизованной впоследствии в педологическую. В 1923 г. обучался на научно-исследовательских курсах в Институте психологии, где работал с 1932 г. внештатным

сотрудником, с 1933 г. принят в штат. В 1938 г. получил степень кандидата педагогических наук без защиты диссертации. В 1947 г. защитил докторскую диссертацию по психологии обучения письму. Под его руководством в педологической лаборатории МОНО были разработаны тесты по навыкам в чтении, счете, письме, умственной одаренности и шкалы для измерения умственного развития детей. Работая в Институте, перевел работу Торндайка «Психология обучения взрослых», Бертон «Процесс обучения и его организация» и др., занимался проблемами организации самоорганизации учебной деятельности. Основные работы: Стенография как предмет изучения в школе. Казань, 1915; Учет школьной успешности: Школьные тесты и стандарты. М., 1926; К вопросу о причинах плохого почерка // Сов. педагогика. 1938. № 1; Развитие навыка письма у школьников. М., 1940; Психологические основы упражнений при обучении письму. М., 1948; Психология и методика обучения письму в букварный период / Гурьянов Е.В., Щербак М.К. М., 1950. Психология обучения письму. М., 1959.

Е.В. ГУРЬЯНОВ

Учет навыка в чтении

<...>Навык в чтении, как основное средство приобретения знаний, является неизбежной предпосылкой возможности развития современного человека. В современной школе, базирующейся главным образом на самостоятельности ученика, умение читать приобретает особенно важное значение. Естественно поэтому, что школа должна особенно внимательно относиться к оценке степени развития этого навыка у учащихся. Недостаточно внимательное отношение к этому вопросу может значительно понизить продуктивность школьной работы и резко затормозить развитие учеников, не овладевших в достаточной степени этим навыком.

Примером грубой ошибки в оценке грамотности являются результаты переписи 1910 года в Соединенных Штатах Америки. По ее данным, неграмотных в штатах насчитывалось только 8%. Когда же в 1918 году психологами было произведено обследование американской армии, то действительно грамотными оказались вместо 92% только 75%. Такое расхождение произошло оттого, что статистики за грамотность принимали только умение прочесть печатный текст, психологи же, кроме умения прочесть, требовали понимания содержания прочитанной газетной заметки.

Поскольку обучение чтению состоит в установлении связей между зрительным впечатлением от элементов печатного текста и его слуховым, речедвигательным и смысловым значением, задача учета навыка в чтении сводится к трем основным задачам: а) учесть, насколько легко и быстро устанавливается связь между зрительным впечатлением от текста и его слуховым и речедвигательным значением, б) насколько эта связь устанавливается правильно и в) насколько легко и правильно устанавливается связь между читаемым текстом и его смысловым значением.

Чтение взрослого и чтение обучающегося ребенка в отношении этих трех моментов оказывается далеко не одинаковым. В то время как у взрослого в процессе чтения на первом плане стоит смысловое значение читаемого, установление же связи между текстом и его звуко-речедвигательным значением совершается чрезвычайно быстро и без всякого специального напряжения внимания, ребенок на

первых порах обучения концентрирует свое внимание главным образом на самом механизме чтения, т.е. на установлении связи между зрительным впечатлением от текста и его звуко-речедвигательным значением, смысловое же значение вследствие этого неизбежно отодвигается на второй план. Затруднения и задержки в механизме чтения при этом чрезвычайно затрудняют установление связи со смысловым значением и, следовательно, затрудняют понимание читаемого. Таким образом задержки и неправильности в процессе чтения являются симптомами, указывающими на наличие затруднений в понимании читаемого и, наоборот, беглость и правильность чтения указывают на наличие одного из важных факторов, обуславливающих возможность понимания читаемого.

Соответственно с этими моментами задача учета навыка в чтении сводится: а) к определению скорости или беглости чтения, б) к оценке его правильности и в) к определению степени понимания читаемого.

Обычный традиционный способ определения скорости чтения в виде общей характеристики: «чтение медленное», «слоговое», «связное», «беглое» и т. п., хотя и может удовлетворить педагога при оценке навыка отдельного ученика, при сравнении большого числа учеников оказывается слишком неопределенным и неточным. Определить точно индивидуальные различия в скорости чтения большого числа учащихся и установить стандарты или типичную среднюю скорость чтения для различных годов обучения с помощью такого метода невозможно. Для этого необходимо не качественное, а количественное определение.

При постановке вопроса о количественном измерении скорости чтения мы сталкиваемся с вопросом о том, что именно принять в качестве единицы измерения. Различными авторами для этой цели предлагаются различные способы. Можно предложить ученику прочесть вслух какую-либо статью из хрестоматии и подсчитать, какое количество минут и секунд он затратит на прочтение. Чем совершеннее навык ученика в чтении, тем, конечно, меньшее количество времени он затратит на прочтение данного текста. В этом случае единицами, характеризующими скорость чтения, будут минуты и секунды. Но можно поступить и иначе: взять точно определенное количество времени, напр., минуту, и, предложив прочитать тот же текст, подсчитать, какое количество слов, букв или строк ученик прочитает в течение этого промежутка времени. В этом случае в качестве единиц измерения будут взяты элементы текста. Можно, наконец, объединить оба эти способа: предложить ученику прочесть весь текст и отметить, какое количество времени он затратил на его прочтение, а затем разделить число прочитанных элементов текста на число минут или секунд. В этом случае в результате учета будут получены два показателя, взаимно друг друга дополняющие, — один в минутах или в секундах, другой в элементах текста. Есть, наконец, более сложные способы определения скорости чтения. К числу их относится, напр., наблюдение с помощью зеркала за движением глаз читающего и подсчет числа сделанных во время чтения остановок или — другой способ — механическая запись движений глаз при чтении с помощью специальных приспособлений. Ввиду сложности эти методы обычно применяются только при психологических экспериментах. Для педагогических целей они мало пригодны.

Наиболее удобным и распространенным является метод, основывающийся на подсчете числа прочитанных элементов текста в определенный промежуток времени. Однако для того, чтобы этот метод был точным, необходимо соблюдение специальных условий и применение специально подобранного материала. Опре-

деление скорости путем подсчета числа прочитанных букв или слогов в любом тексте не может быть признано точным, так как одно и то же количество букв и слогов в различных словах и текстах далеко не равнозначно, и так как при обучении чтению по методу целых слов и на высшей стадии чтения единицей, воспринимаемой, как целое, является не буква или слог, а слово. Определение скорости путем подсчета числа прочитанных слов также не может быть признано вполне точным, так как, во-первых, слова различаются по числу букв и слогов и в различных текстах различны по своей трудности, во-вторых, содержание текста различным ученикам может быть знакомо в различной степени и вследствие этого при одной и той же степени навыка ученик, знакомый с содержанием текста, будет читать его быстрее, а не знакомый — медленнее, и, наконец, в-третьих, для повторных учетов необходимо иметь запас текстов, равных по степени трудности, но различных по содержанию, так как при повторном чтении одного и того же текста на скорость чтения будет влиять предыдущее знакомство ученика с этим текстом. Наиболее точным учет скорости чтения был бы в том случае, если бы для чтения предлагался текст, который: а) состоял бы из слов одинаковой степени трудности по количеству знаков; б) учитывал бы преимущественно легкость установления связи между зрительным впечатлением и речедвигательным значением без особой фиксации внимания на смысловом значении; в) в наименьшей степени зависел бы от знакомства ученика с содержанием читаемого и г) мог бы употребляться в целях учета многократно, не запоминаясь учеником так легко, как обычный связный текст.

Примером тестов такого рода, предназначенных для учета чтения вслух на первых годах обучения, являются тесты английских психологов Берта и Балларда. Тот и другой построили тесты, состоящие из отдельных, не связанных между собою, односложных и двухсложных слов. Слова эти легко читаются и вполне доступны детскому пониманию. Ученику дается четко отпечатанный текст из этих слов и предлагается прочесть его возможно быстрее. На чтение предоставляется точно одна минута. По истечении ее подсчитывается число правильно прочитанных учеником слов, и это число берется в качестве показателя скорости чтения ученика. Надежность такого способа учета была проверена путем сравнения его результатов с результатами учета, полученными с помощью связного текста. Оказалось, что дети, прочитывающие большее число слов в связном тексте, большее число слов прочитывают и в тексте из отдельных слов и, наоборот, чем меньше слов ученик прочитывает в связном тексте, тем меньше он прочитывает их и в тексте из отдельных слов. Расположение учеников школьных групп в ряду по степени скорости чтения при том и другом способе измерения оказывалось, за редкими исключениями, одинаковым: занимавшие первые места по первому способу учета занимали первые места и при втором способе учета; занимавшие средние и последние места при чтении связного текста эти же места занимали и при чтении отдельных слов. Корреляция между тем и другим способом учета оказалась очень высокой, т.е. большинство учеников, за очень немногими исключениями, сохраняли одинаковое место в ряду как по первому, так и по второму способу учета.

Точно отражая скорость чтения связного текста, тест Берта и Балларда имеет несомненное преимущество перед связным текстом в том, что при повторном чтении его знакомство с содержанием прочитанного не влияет на скорость в такой степени, как при чтении связного текста. Опыты Балларда, напр., показали, что при повторном предложении того же текста через 5 минут чтение связного

текста ускорялось на 22%, а чтение текста из отдельных слов — только на 7%, при чем весьма значительную роль в ускорении чтения последнего следует отнести не столько предыдущему знакомству с содержанием текста, сколько ознакомлению с характером задания.

В качестве примера тестов типа Берта и Балларда, построенных применительно к русскому языку, приводим тесты из односложных и двухсложных слов, составленные Центральной педологической лабораторией МОНО. (Комиссией в составе Е.В. Гурьянова, А.А. Смирнова, М.В. Соколова, П.А. Шеварева.)

<...> В качестве общей характеристики скорости чтения группы берется среднее для группы число прочитываемых в минуту слов. Для этого могут быть взяты или среднее арифметическое, или, наконец, медиана. Обычно предпочитают брать медиану, так как на величину среднего арифметического могут оказывать влияние крайне слишком большие или слишком малые для данной школьной группы величины, а мод иногда может быть несколько.

Медиана, получаемая в результате обследования большого числа однородных групп учащихся, может быть взята в качестве нормы или стандарта для соответствующего года обучения. Имея такие стандарты, педагог в результате учета своей группы в состоянии определить, насколько его группа соответствует средним достижениям аналогичных групп или уклоняется от них.

Так как всякий тест имеет ценность только в том случае, если он достаточно надежен, т.е. если результаты измерения с его помощью отображают действительное состояние измеряемых способностей, надежность каждого теста предварительно тщательно проверяется. Проверка надежности производится путем повторных измерений с помощью аналогичных методов достижения значительного числа одних и тех же учащихся и путем определения коэффициента корреляции между этими измерениями. Если повторные измерения дают те же результаты, что и при первом измерении, или очень близкие к ним, и если корреляция (соотношение) между двумя измерениями высокая, тесты признаются надежными.

Второй задачей при оценке навыка в чтении, как уже указывалось, является определение степени правильности чтения. Отчасти правильность, как уже было указано, может быть определяема и при учете скорости, но поскольку при чтении на скорость на правильности может отразиться поспешность, с которой ученик читает, и поскольку самый материал в тестах легче обычного, возникает необходимость специального учета правильности чтения.

При обычной оценке правильности чтения педагог предлагает ученику прочесть более или менее случайно выбранную статью и отмечает число и характер сделанных ошибок. Оценка при этом выражается большей частью качественно в виде общих указаний на степень правильности чтения и характер делаемых учеником ошибок. Попытка уточнить методику оценки правильности чтения была сделана проф. Г.Я. Трошиным, предложившим специальную схему регистрации делаемых учеником во время чтения ошибок. Именно он предложил отмечать количество ошибок по следующим категориям: 1) пропуски звуков, 2) смещение звуков, 3) недоговаривание конца слов, 4) искажение конца слов, 5) искажение слов, 6) чтение слов по догадке, 7) частые потери строчки и читаемого места, 8) другие особенности чтения. Число сделанных учеником ошибок каждой категории при чтении выбранной для этого статьи служит показателем степени правильности его чтения. <...>

В качестве типичных тестов этого рода можно указать тест Берта и тест Грея. Тест Берта состоит из 110 слов, подобранных по возрастающей степени трудности, начиная с самых элементарных слов из 2-3 знаков и кончая многосложными редко встречающимися словами. Тест этот стандартизирован по возрастам, начиная с 4-летнего возраста до 14 лет включительно. На каждый возраст дано по 10 слов. Ученику предлагается читать эти слова, и отмечается, какое количество слов прочитано им правильно и какому возрасту соответствуют правильно прочитанные слова.

Грей предложил тест из 12 небольших отрывков, расположенных по возрастающей степени трудности. Первый отрывок состоит из односложных и двухсложных слов, составляющих короткие предложения, доступные по содержанию детям младшего возраста. В следующих отрывках текст и по внешней форме и по содержанию все более и более усложняется. <...>

Учитель следит за чтением ученика по другому такому же тексту и отмечает условными значками сделанные учеником ошибки и время, затраченное учеником на прочтение каждого отрывка. Ошибки делятся на 6 категорий: 1) полное искажение слова, 2) частичное искажение, 3) пропуски, 4) перестановки, 5) вставки, 6) повторения.

Поскольку метод Грея ставит задачей охватить одновременно и скорость и правильность чтения, он отличается большей естественностью, чем тест из отдельных слов. Недостатками его являются необходимость затраты значительно большего количества времени на обследование всей группы и сложность обработки результатов.

Все приведенные тексты учитывают навык чтения вслух, а не про себя. На первых годах обучения, когда со стороны учителя нужно постоянное наблюдение за правильностью чтения ученика, чтение вслух необходимо, но в более старших классах и по выходе из школы гораздо более необходимым оказывается чтение про себя. Естественно поэтому, что, кроме учета чтения вслух, при котором весьма значительную роль играет артикуляционный момент, тормозящий чтение, необходим также учет скорости чтения и про себя. Но проведение этой формы учета, ввиду невозможности надежного контроля и ввиду тесной связи чтения про себя с пониманием, должно быть уже связано с проведением учета понимания читаемого.

Основная задача учета понимания чтения, как уже было указано, сводится к определению степени легкости и правильности установления связи между читаемым текстом и его смысловым значением. Чем выше скорость и правильность чтения, тем легче должен совершаться переход к смысловому значению текста. Но сами по себе беглость и правильность чтения еще ни в коем случае не являются показателями наличия у ученика достаточного навыка в понимании читаемого, и при достаточной беглости, как показывают, напр., опыты с умственно отсталыми детьми, чтение может быть мало осмысленным.

Из каких же элементов складывается понимание читаемого и что именно подлежит учитыванию, когда ставится задача учета понимания?

На основании формального анализа процесса чтения можно установить следующие основные моменты в развитии понимания чтения: 1) понимание отдельных слов в тексте, как установление связи между отдельным прочитанным словом и его смысловым значением; 2) понимание взаимоотношения между отдельными словами или элементами предложений различных видов; 3) понимание смысла

связного текста, включающее в себя установление последовательной или причинной связи между отдельными предложениями или более сложными частями текста, и 4) понимание основной мысли текста.

Эти моменты неизбежно предполагают, кроме наличия у ученика навыка в чтении, также и наличие запаса соответствующих представлений и умения вообще устанавливать связь между мыслями, абстрагировать и делать те или иные выводы. Следовательно, учет понимания чтения неизбежно должен быть одновременно и учетом круга представлений ученика и его умственного развития.<...>

В качестве примера тестов, измеряющих понимание содержания прочитанного при помощи связных рассказов и самостоятельных ответов на вопросы, относящиеся к содержанию прочитанного, являются тесты Кортиса. Эти же тесты одновременно служат для измерения скорости чтения про себя. В качестве материала Кортис предлагает связный рассказ, соответствующий по содержанию детским интересам. Рассказ разбит на части и к каждой части дается ряд вопросов, на которые дети должны ответить или положительно, или отрицательно.

Еще более приближаются к обычной форме учета тесты Торндайка-МкКолла, предлагающие ряд небольших рассказов и ряд вопросов, в большей или меньшей степени исчерпывающих их содержание.

С точки зрения тщательности статистической разработки тесты Торндайка-МкКолла можно назвать классическими. Тесты эти состоят из ряда статей, напечатанных в тетрадке в 8 страниц. Ученикам предлагается сначала, не открывая следующих страниц, заполнить рубрики первой страницы, касающиеся фамилии, возраста, даты учета и пр. <...>

К числу тестов, в которых ученику предлагается связный рассказ и вместе с тем предоставляется максимальный простор в смысле выявления понимания прочитанного, относятся тесты Грея, предлагающие письменное изложение прочитанного. Как уже было указано, основным недостатком таких тестов является необходимость формулировки ответа самим учеником и трудность сравнения различно сформулированных ответов. <...>

В качестве последней оригинальной формы учета понимания можно указать тесты, приближающиеся по своей форме к известным тестам Эббингауза на дополнение, причем их также можно указать несколько форм. В одних, более элементарных формах пропущенные слова напечатаны в начале текста, и ученику остается только, читая текст, выбрать из них слово, наиболее подходящее по своему значению к данному пропуску, и вписать его. В других, более сложных формах необходимо самостоятельное подыскание подходящего слова. Тесты эти состоят или из коротких отрывков, аналогичных тестам Монро, или из более крупных статей. В качестве примеров тестов последнего рода приводим тесты английского психолога Балларда.

Желая приблизить тест на понимание к обычно практикуемому в школе способу учета в виде пересказа прочитанного и вместе с тем желая устранить недостаток этого способа, связанный с затруднениями ученика в словесном выражении прочитанного, Баллард предлагает сначала прочесть рассказ, а затем ученику дается тот же рассказ, но только с пропусками. Восстановление пропусков возможно только в том случае, если ученик достаточно запомнил и осмыслил этот рассказ. Степень трудности понимания рассказа постепенно возрастает, так что один и тот же тест может предлагаться ученикам и младших и старших групп. На

чтение рассказа предлагается точно три минуты. Через три минуты полный текст отбирается и ученики приступают к восстановлению его по тексту с пропусками. На заполнение пропусков предоставляется неограниченное время. Слова вписываются только в пропуски же, обозначенные номерами, пропуски же, заключенные в скобки, не заполняются. <...> Тест Балларда. <...>

Оценка понимания ученика делается путем подсчета числа правильных ответов, причем допускается замена подлинных слов текста синонимичными словами. В инструкции к тесту приводится и список допустимых синонимов.

Приводим стандарты Балларда для английского школьника. <...>

Устраняя пересказ и облегчая запоминание прочитанного, этот тест тем не менее не устраняет запоминания совершенно, так как воспроизведение пропущенного слова, несомненно, в весьма значительной степени зависит не только от понимания прочитанного, но и от особенностей памяти и запаса слов учитываемого. Дефекты в том и другом отношении могут весьма значительно понизить оценку ученика даже при наличии достаточного навыка в чтении.

Ввиду большого разнообразия форм тестового учета понимания у педагога, ознакомившегося с этими формами, невольно должен возникнуть вопрос, какая же форма измерения навыка в понимании дает наиболее точные результаты. Прямого ответа на этот вопрос американская педагогика не дает. Произведенные американскими психологами специальные сравнения различных тестов показали, что хотя корреляция между различными тестами и положительная, но коэффициенты ее не настолько высоки, чтобы признать эти формы вполне равнозначными одна другой и вскрывающими процесс чтения во всей его полноте. Происходит это главным образом, конечно, оттого, что самый процесс чтения, как уже указывалось ранее, слишком сложен и расчлененный учет отдельных факторов понимания, если исключить словарный тест Торндайка, еще недостаточно разработан. Различные формы тестов вследствие этой сложности учитывают не вполне тождественные функции и, удовлетворяя в одном отношении, оказываются неудовлетворительными в другом. Вследствие этого следует признать, что вопрос о наиболее точном способе измерения понимания во всем объеме приведенными тестами окончательно не решен и нуждается в дальнейшей разработке. Тем не менее, по сравнению с традиционными формами учета чтения, приведенные тесты в силу их объективного значения и количественного выражения успешности учеников являются весьма большим достижением и с полным правом должны занять видное место в школьной работе современного педагога. В отношении русской советской школы следует отметить, что, в силу особенностей и разнообразия форм в конструкции речи, при построении тестов параллельно с особенностями в их содержании особенное внимание должно быть обращено также и на формальную сторону — конструкцию предложений, входящих в состав теста. Центральной педологической лабораторией МОНО построены и в настоящее время проверяются скалы, в основу которых положено постепенное усложнение теста с точки зрения формы и состава входящих в него предложений.

Гурьянов Е.В. Учет школьной успешности: Школьные тесты стандарты. — М.: Работник просвещения, 1926

■ **ЕГОРОВ Тихон Егорович** (1891—1959) — в 1911 г. окончил Алферовскую учительскую семинарию, в 1917 г. — Смоленский учительский институт, в 1922 г. — Смоленский государственный университет. В 1939 г. после защиты диссертации «Психология ошибочности чтения на разных ступенях развития» в Центральной психофизиологической лаборатории НИИ-профилактория ВЦСПС получил звание кандидата педагогических наук по психологии. С 1940 г. работал в Институте психологии, где в 1942 г. защитил докторскую диссертацию. Изучал проблемы, связанные с навыками чтения и обозначил следующие ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звукобуквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Принимал участие в исследовании психологических основ формирования навыков военного дела. Во время войны совместно с А.А. Смирновым осуществлял руководство исследованиями по психологии обучения радиотелеграфистов (восстановление навыка, перенос навыков при переучивании на новую технику и др). Основные работы: Психология процесса формирования чтения в школе. М., 1942; Этапы развития чтения // Ученые записки Ярославского педагогического института. Вып. 1. Ярославль, 1944; Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения // Известия АПН РСФСР. 1945. Вып. 1; Психология ошибок приема на слух // Бюллетень связи ВМФ. 1946. № 9; Ответы читателям (На вопрос З. Кусковой об изучении навыков чтения в 1 и 2 классах) // Начальная школа. 1950. № 2; Вопросы психологии обучения чтению и письму / Егоров Т.Г., Гурьянов Е.В. // Известия АПН РСФСР.— 1952. Вып. 42; Психология овладения навыком чтения. М., 1953; Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953.

Т.Е. ЕГОРОВ

Очерки психологии обучения детей чтению

<...> То влияние, которое оказывает живая речь на процесс чтения, объясняется тем, что, овладевая устной речью и изучая письменную речь, ребенок имеет дело с одним и тем же языком, в основе которого лежит одна и та же грамматика, один и тот же основной словарный фонд. Однако перед детьми стоят различные задачи в зависимости от того, овладевают они устной речью или чтением.

Устной речью дети овладевают практически, в процессе непосредственного общения с людьми. Ребенок вслушивается в речь окружающих его лиц и воспроизводит услышанное путем подражания, стремясь схватить слово как некоторое целостное речевое звукодвигательное образование. В связи с этим отдельные звуки воспринимаемого слова выступают внутри этого слова как различительные его признаки и дифференцируются ребенком постольку, поскольку это необходимо для воспроизведения слова с той точностью, какая требуется для понимания его другими людьми.

Иначе обстоит дело при обучении чтению. С момента прихода ребенка в школу перед ним ставится специальная задача, вызываемая не непосредственно возникающей практической необходимостью, а имеющая определенное познавательное значение. Ребенок ставится перед необходимостью овладеть фонетическим строем речи в процессе обучения письменной речи: понять, что всякая речь строится из слов, слогов и звуков, и научиться сознательному и точному выделению этих звуков из слов с тем, чтобы потом уметь объединять их в слова, используя для этого определенные условные знаки — буквы.

В связи с этим при обучении грамоте звуки речи выступают для учащихся уже в другой роли — в качестве тех единиц, из которых может быть построено любое слово. Этот анализ, которым ребенок раньше не владел, требует значительно более тонкой дифференциации звуков речи.

Отсюда становится ясным, что задачи, возникающие в связи с обучением грамоте, требуют для своего разрешения большого умственного развития ребенка. Ведь для того, чтобы овладеть принципом звуко-буквенного строя речи, ребенок должен уметь в какой-то мере абстрагироваться от непосредственно данных явлений, быть способным к умозаключениям в простейших их формах, овладеть принципом переноса наблюдаемых явлений из одной ситуации в другую и т. д.

Ребенок ко времени поступления в школу владеет уже настолько развитым мышлением, что оно дает ему полную возможность справляться с задачами, стоящими при обучении грамоте. Мышление ребенка характеризуется еще резко выраженной конкретностью. Но конкретность мышления младшего школьника нельзя понимать в смысле отсутствия в нем каких бы то ни было процессов абстракции. В игре, в условиях общения со взрослыми и детьми уже дошкольнику младшего возраста нередко приходится абстрагироваться от непосредственно данных ситуаций. Ребенок, как известно, выполняя какую-либо роль в игре, хорошо понимает, что он делает это «внарошку», его сознанию доступна разница между игрой и действительностью, между «хочу» — «могу», он способен понять простейшие причинно-следственные отношения и т. д. А это как раз и указывает на наличие в мышлении ребенка процессов абстракции, способности подняться над непосредственно данным, перенести явление из одной ситуации в другую. Все указанные здесь черты мышления ребенка, поступившего в школу, еще не достигли высокой степени развития, тем не менее на них можно уже опираться в процессе обучения детей чтению.

Само собой понятно, что обучение грамоте предполагает достаточное развитие у ребенка волевых качеств, необходимых для того, чтобы преодолевать стоящие на пути препятствия, умение сосредоточиться на поставленной задаче, запомнить наиболее важное и т. д. Все это имеется у ребенка в достаточной мере для того, чтобы организовать систематическую работу по обучению грамоте.

Эти стороны личности учитывает педагог при определении бюджета школьного времени, при организации повторений, при дозировке учебного материала. Если ко всему сказанному добавить еще сознательную готовность ребенка учиться, которая сформировалась уже к моменту первого прихода ребенка в школу, то мы получим в основном ту психологическую базу, на которой зиждется процесс овладения грамотой.

2. Задачи, стоящие перед ребенком в процессе овладения рече-звуковыми обозначениями

Если спросить впервые направляющегося в школу ребенка, зачем он туда идет, то подавляющее большинство опрошенных детей ответит, что они идут в школу не просто учиться, а учиться читать, писать и считать. Эта направленность сознания ребенка на овладение конкретными задачами, полученная от окружающих его взрослых и от старших товарищей-школьников и поддержанная затем школой, определяет собой поведение ребенка в школе, придает смысл его новой учебной деятельности.

Установка на учебную работу вообще, а на уроках обучения на овладение грамотой реализуется в стремлении детей научиться читать, т. е. понимать смысл того, что написано в книге. Отсюда и всякая задача, которая ставится учителем перед детьми на уроках чтения, принимается ими как такая, которая ведет к этой конечной цели.

Конечная цель обучения чтению у детей выступает, главным образом, в виде конкретной задачи, причем ребенок отдает себе отчет, что его учебная деятельность должна привести в конечном счете к тому, что он поймет смысл любого рассказа, данного ему в печатном виде.

Конечная цель обучения чтению достигается путем решения частных задач, имеющих в виду накопление у детей необходимых знаний и умений для того, чтобы научиться прочитать любое слово. Такими частными задачами в период овладения рече-звуковыми обозначениями являются следующие: а) анализ речи, знание, что речь состоит из слов, слова — из слогов, слоги — из букв; б) умение точно и ясно выделять звуки речи; в) усвоение букв; г) овладение слиянием букв в слоги разной степени трудности; д) понимание смысла читаемого слова; е) умение воспринимать прочитанные слова в качестве частей какого-то смыслового целого предложения и т. д.

Несмотря на большое разнообразие этих задач, стоящих перед начинающим обучаться грамоте ребенком, их можно свести к трем основным группам: 1) задачи аналитического характера, 2) задачи объединения частей в целое (процесс объединения звуков, слияния букв, объединения слогов в слова, слов в предложения и т. д.), 3) задача усвоения новых понятий.

К задачам аналитического характера относятся выделение слов из предложения, деление слов на слоги, выделение звуков из слов; последнее представляет для детей большую трудность. Как показывают наши наблюдения, не было ни одного случая, чтобы дети спутали слово с фразой. Редки случаи смешения слогов со звуками. Если, однако, такие ошибки и имеют место, то в наших наблюдениях они объяснялись сплошь и рядом недостаточно четким усвоением понятий о слове, слоге и звуке.

На третьей неделе обучения девочка на вопрос учительницы, сколько слогов в слове *шар*, ответила: три; такой же ответ последовал и от второй девочки. Но обе девочки тут же поправились, указав, что в этом слове один слог, но три буквы. Позднее этих ошибок мы не встречали.

Труднее дается детям выделение звука. Это объясняется тем, что, во-первых, звук в слове очень трудно уловить ребенку вследствие недостаточной развитости его фонематического слуха; во-вторых, тем, что звук в типовом его звучании (произнесенный отдельно) имеет артикуляционные особенности по сравнению с произнесением в живой речи.

Большую помощь в выделении звуков из слогов и слов оказывает детям правильная артикуляция. В наших наблюдениях имел место случай, когда ребенок В. не умел выделять звук *ш* из слова *шар*, основной причиной чего являлось неумение артикулировать. Учительница, подметив это, обратила внимание ребенка на правильное произношение этого звука и после двух занятий добилась того, что В. начал легко выделять звук *ш* из простых знакомых ему слов.

При обучении грамоте наряду с процессами анализа речи происходят процессы объединения частей в целое: ребенку приходится объединять слова в фразы, слоги — в слова и буквы — в слоги. Последнее оказывается более трудным, так как в предшествующем речевом развитии ребенка такие задачи перед ним не стояли.

Как показывают наши наблюдения, процессы слияния звуков не только не уступают, но значительно превосходят по трудности процессы выделения звуков. Так, на втором месяце обучения, когда дети легко справляются с выделением любого звука, у них встречаются еще затруднения в слиянии звуков.

Например, девочка Л. не могла справиться с чтением слов, полученных из слова *сом* через замену буквы *о* и добавление новых букв (*сор, сыр, сыро*).

С психологической стороны эта трудность объясняется необходимостью осознать, что два отдельно взятых звука при их соединении образуют новое акустическое целое, которое звучит иначе, чем составляющие его части. Этот процесс требует перестройки рече-двигательных приемов. Как уже указывалось, звук в его типовом звучании всегда артикулируется иначе, чем тот же звук в слове. Нельзя, конечно, сказать, что при произнесении одного и того же звука в слове и при обособленном его произнесении не имеется ничего общего. Типовые моменты в звучании и артикуляции остаются в том и другом случае. Однако так называемый «чистый звук» при включении его в живую речь настолько меняет характер своего звучания и артикуляции, что требуются особые усилия, чтобы осознать это своеобразие.

Далее, звуки речи связываются ребенком с буквами, которые в его сознании являются не чем иным, как представителями специально выделенных из живой речи «чистых» звуков. Отсюда вполне логичным для ребенка является стремление к последовательному называнию тех чистых звуков, представителями которых являются предъявленные ребенку буквы. Но это не приводит к успеху. Возникшая перед ребенком коллизия может быть разрешена лишь на основе установления им того факта, что буквы звучат различно в зависимости от звукового окружения. Такому «открытию» помогает то, что ребенок владеет устной разговорной речью. Тем не менее понимание того, что отдельно взятая буква звучит иначе, чем та же буква в сочетании ее с другими буквами, дается ребенку не сразу, а в результате упражнений, в результате направляемых учителем усилий ребенка.

Что касается овладения учащимися такими новыми понятиями, как «слово», «слог», «звук», «буква» и т. д., то это происходит попутно, не занимает специального времени и не требует особых усилий. Однако попутное овладение этой задачей не дает права на игнорирование ее. Как показали наши наблюдения, имеющиеся у ребенка неясности в различении понятий «слово», «слог», «звук» и «буква» часто являются теми тормозами, которые мешают ребенку овладевать стоящими перед ним основными задачами обучения. Уже приводились случаи, когда ошибки в ответах детей обуславливались именно этими моментами. Таких ошибок на первом месяце обучения наблюдалось довольно много. <...>

Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. — М.: Учпедгиз, 1953

- **ШВАРЦ Лев Михайлович** (1903–1941) — в 1929 г. после окончания аспирантуры Психологического института был зачислен в штат Института на должность научного сотрудника. В 1936 г. назначен руководителем Сектора педагогической психологии Института, с 1938 г. возглавлял Лабораторию школьных навыков и активно проводил исследовательскую работу по изучению психологических основ чтения. С момента организации в 1938 г. под руководством проф. К.Х. Кекчеева в Центральном

научно-исследовательском институте психологии (как тогда назывался Психологический институт) группы по изучению психологических основ навыков летного дела Шварц был введен в состав ее научных сотрудников и провел серию важных экспериментальных исследований. В 1941 г. профессор Л.М. Шварц был назначен заместителем директора Института по научной работе. В первые дни войны — 5 июля 1941 г. — вместе с другими сотрудниками ушел в народное ополчение, участвовал в боях под Смоленском и погиб в октябре 1941 г. под Вязьмой. Основные труды: Проблема совместного обучения грамоте абсолютно неграмотных и знающих буквы, но не умеющих читать // К изучению методов обучения взрослых. М., 1930; Психологический анализ процесса чтения начинающих и методика обучения грамоте // Вопросы ликвидации неграмотности и психология. М., 1932; Психология и оформление книги // Психология. 1932. № 1—2; Краткая методика обучения чтению и письму. Изд. 6-е. М., 1937; Сознание и навык // Советская педагогика. 1940. № 2; Психологический анализ некоторых приемов обучения чтению. М., 1941.

Л.М. ШВАРЦ

Психологический анализ некоторых приемов обучения чтению

§ 1. Сознание и навык

Основной характерной особенностью навыков у человека является сознательность их усвоения и их протекания в дальнейшем. В тех случаях, когда говорят о «механической» зубрежке, о «слепых» повторениях и т. п., речь может идти лишь о большем или меньшем участии сознания и, главное, о том, что именно отражает сознание в этом процессе усвоения (Шварц, 1940). При такой постановке вопроса возникает основная проблема: в чем выражается участие сознания в процессе усвоения навыков?

Отметим несколько важнейших сторон этой проблемы:

а) Осознание задачи. Обучающийся должен прежде всего осознать поставленную перед ним задачу: знать, что именно необходимо ему усвоить, какое действие он должен научиться выполнять. Пока этого сознания нет, темп усвоения навыка будет ничтожный, а может и вовсе сводиться к нулю.

Очень показательный случай, приводимый Бертоном: учитель предложил ученику, постоянно употреблявшему в своих письменных работах устный оборот «I have went» («я пошел») вместо письменного «I have gone», выписать фразу «I have gone» сто пятьдесят раз (!). Ребенок послушно выполнил это задание, а внизу, уходя, приписал «I have went». (Бертон В. Принципы обучения и его организация. М.: Учпедгиз. 1934. С. 248.)

Задача не была осознана ребенком, а отсюда и безуспешность всего мероприятия, методически порочного, впрочем, и в других отношениях.

Пренебрежение этим основным принципом усвоения навыков приводит, в частности, к ошибочным приемам обучения чтению. Мы увидим ниже, как затрудняется, например, слуховой анализ, когда учащийся не понимает, что перед ним стоит задача научиться слышать звуки речи. Если эта задача не ясна для учащихся, то навык чтения не может успешно развиваться.

б) **Осознание цели.** От осознания задачи необходимо отличать осознание цели. При воспитании навыков очень часто важно не только показать обучающимся, как оно именно действие следует усвоить, но и за чем оно необходимо. Осознание цели в отличие от осознания задачи имеет не прямое, а лишь косвенное значение в процессе усвоения навыков. Благодаря ему сама задача приобретает опосредствованный интерес, и у обучающихся возникает стремление к усвоению данного навыка. Чем менее навык сам по себе привлекателен и чем менее занимательны упражнения, тем большую роль играет осознание цели: именно оно дает возможность поддерживать внимание учащихся.

в) **Осознание результата.** Сказанным не исчерпывается роль сознания в процессе усвоения навыка. Важнейшую роль играет осознание результатов каждого отдельного упражнения. Необходимо, чтобы учащийся осознавал результат своего действия. Следовательно, он должен немедленно исправлять свои ошибки. Поэтому, например, на первых ступенях обучения грамоте необходимо как можно чаще проверять чтение учащихся, складывание из разрезной азбуки и т. д.

г) **Осознание действия.** Не менее важным для усвоения навыков является и осознание самого действия (т. е. знание того, как следует выполнять это действие, и почему его следует выполнять именно так, а не иначе).

Существует два крайних типа развития навыка у человека.

Первый тип характеризуется тем, что в процессе приобретения навыков сознание человека не обращено на осмысление того, как следует действовать для выполнения данной задачи и почему именно так, а не иначе. Это обстоятельство и определяет так называемое «механическое» усвоение навыка. Таким образом, термин «механическое» усвоение навыка не обозначает отсутствия сознания в процессе усвоения вообще или его недостаточную ясность. Сознание может очень отчетливо отражать, например, цель («я должен прочесть этот отрывок для того, чтобы научиться хорошо читать»), и тем не менее усвоение навыков чтения будет протекать механически.

Второй тип усвоения навыков, наоборот, характеризуется осознанием причины — почему следует данное действие выполнять именно так, а не иначе.

В процессе обучения чтению, например, очень важно добиться того, чтобы учащиеся понимали, как именно осуществляется то или иное действие. Так, например, складывание слов из разрезной азбуки принесет действительную пользу лишь тогда, когда учащиеся поймут все основные моменты этого процесса: анализ слов на слоги, слогов — на звуки, обозначение этих звуков определенными буквами. Между тем слабые учащиеся, для которых как раз эти занятия наиболее необходимы, часто «списывают» у более сильных товарищей. При этом подражают они настолько механически, что иной раз ставят буквы в том же положении и в том же порядке, какой они видят у сидящих рядом товарищей. Так, из слова «дом» у них получается «мод». Ясно, что такая работа не может принести никакой пользы. Она, скорей, приносит вред. Даже в том случае, когда слабый «списывает» у сидящего рядом и «списывает» правильно, польза ничтожна: учащийся избегает самого ценного момента — звукового анализа слов. Более того, как мы увидим ниже, многие методы обучения чтению вообще не дают ребенку возможности осознать, каким образом он научается читать. Сюда относятся, например, методы буквослагательный, слоговой и метод целых слов. При этих методах учащийся не может понять, почему он читает данное слово так, а не иначе. Не удивительно, что эти методы не

дают желательных результатов. Рациональные методы обучения, наоборот, опираются на осознание ребенком звуковой основы нашего письма и, следовательно, на осознании соотношения звука и буквы, письма и чтения.

Сознательное усвоение, идущее по существу от знания к навыку, не только более продуктивно, но протекает быстрее и легче. Оно отличается также и тем, что уже развитый навык, усвоенный на основе сознания, более гибок, легче применим в изменяющихся условиях и более стоек. Поэтому при обучении чтению дети, усвоившие правильный прием начального чтения на нескольких буквах (например, *о, а, у, и, н, м, ш, л, р*), уже несравненно легче овладевают чтением в пределах всего алфавита.

Это — одна из причин, говорящих о том, что ни в коем случае нельзя торопиться с прохождением алфавита.

§ 2. Звуковой анализ речи и его роль в процессе обучения грамоте

Что же необходимо для того, чтобы могли развиваться правильные навыки чтения? — Совершенно ясно, что если учащийся в начале своего пути при чтении опирается на отдельные буквы, то он прежде всего должен знать звуковой состав речи. <...>

Грамотному человеку кажется очень легким и простым определить, например, что в слове «дом» — три звука, для неграмотного же это — весьма сложная задача. Она требует много сил и времени. Однако без этого умения нельзя научиться читать. Человек, который не может разложить слово на звуки, никогда не будет по-настоящему уметь читать. Конечно, речь идет не о точном анализе всех звуков слова и обозначении их соответствующими знаками: как мы знаем, самая природа звуков речи не допускает точного выражения их отдельными знаками. Учащиеся знакомят только с установочными звуками, которые и являются звуковым соответствием букв русского алфавита.

Научиться различать эти установочные звуки можно, если прислушиваться к ним при протяжном произнесении слов. Помочь в этой работе может также наблюдение за артикуляцией, потому что уклад органов речи при произнесении ряда звуков в некоторой своей части доступен для наблюдения. Следует иметь в виду, что эта работа должна производиться учащимися вполне сознательно и активно. Нередко в массовых школах можно наблюдать, что учащиеся говорят слова чуть ли не нараспев. Не улавливая сути и значения работы, они бессмысленно тянут слова хором за преподавателем, иногда с трудом удерживаясь от смеха.

Только вполне понимая цель этого приема и направляя все свое внимание на анализ слова, начинающие действительно научатся улавливать в слове все установочные звуки, входящие в его состав.

Добиться серьезного отношения к звуковому анализу тем более важно, что самостоятельный звуковой анализ преследует еще одну существенную цель.

Дело в том, что так называемые взрывные согласные звуки (*н, б* и т. д.) с большим трудом поддаются выделению по слуху. В слоге «па» звук «п» нельзя «тянуть», а потому начинающие далеко не всегда могут его расслышать. Вот в этих случаях особенно важен не только слуховой, но и речедвигательный анализ.

Непривычно напряженное состояние речедвигательного аппарата (губ, языка, гортани) в момент произнесения согласных позволяет легко абстрагировать (вы-

делять) особые речедвигательные установки, соответствующие этим согласным. Тем самым, естественно, облегчается их выделение и слухом.

И, наоборот, слуховое восприятие облегчает речедвигательный анализ.

Кроме того, активный речедвигательный анализ способствует усвоению одного из важнейших приемов чтения у начинающих: слогового чтения при побуквенном восприятии. В самом деле, ведь при чтении начинающие узнают буквы далеко не с той быстротой, с какой они воспринимаются хорошим чтецом. Поэтому начинающему приходится затягивать прочтение первой буквы слога, чтобы успеть узнать вторую (ма — ма). Совершенно ясно, что произнесение, акцентирующее отдельные звуки слова (ма — ма), имеет, в сущности, много общего с таким чтением. И там, и здесь мы имеем одинаковую двигательную часть процесса. Слуховой и речедвигательный анализы не только способствуют различению отдельных звуков в речи и выделению речедвигательных представлений, но и готовят почву для развития одного из правильных приемов чтения начинающих.

Наконец, не следует упускать из виду еще одной важной стороны вопроса. Как мы знаем, речевые слуховые представления теснейшим образом связаны с мускульными ощущениями, возникающими при движении органов речи, и с представлениями этих движений. Поэтому выделение речедвигательных представлений может быть облегчено слуховым анализом речи.

Особенно облегчается выделение соответствующих речедвигательных представлений тогда, когда этот анализ производится активно, когда учащийся, акцентируя отдельные установочные звуки слова, вызывает тем самым у себя интенсивные мускульные ощущения. Выделение же речедвигательных представлений звуков — так, как они даны в живой речи, играет существенную роль в процессе обучения чтению. <...>

Умение слышать установочные звуки речи и выделять их речедвигательные соответствия не исчерпывают всех навыков, необходимых для начального чтения. Эти звуки должны быть увязаны с соответствующими буквами, без чего, разумеется, навык чтения не может развиваться.

Задача слухового анализа и увязки звуковых значений букв с их оптической формой легче и продуктивнее всего происходит при письме. Поэтому нам необходимо остановиться хотя бы бегло на анализе навыка письма у начинающих.

§ 3. Навыки, необходимые для письма

Чтобы записать речь, нужно уметь разбивать ее на слова. Это ясно, так как записанная слитно речь становится непонятной (например, онакупиласебехлеба). Нужно затем и умение разбивать слова на слоги: записывать (как и читать) целыми словами начинающие еще не в состоянии.

Самое же главное, что необходимо при записи речи, — это навык слышать (различать) все установочные звуки, входящие в состав слов. В самом деле, ведь, как мы уже знаем, основа нашего способа письма — фонетическая. Это значит, что мы при письме обозначаем установочные звуки слов знаками — буквами. Такой порядок записи особенно отчетливо виден у начинающих. Например, при записи слова «машина» начинающий произносит его и внимательно к нему прислушивается. Таким путем он определяет входящие в состав слова звуки и уже затем обозначает их письменно буквами.

Кроме перечисленных навыков, необходимо еще знать алфавит, служащий для обозначения звуков языка. Знание алфавита предполагает в свою очередь два навыка: первый — умение различать буквы зрительно, по их виду, и второй — знание названий этих букв: *эм, эн, м, н* и пр. Что здесь два навыка, а не один, видно из следующего: очень часто неграмотные смотрят, например, на *и*, а называют его *ны*, а глядя на *н*, называют его *и*. Это показывает, что названия букв неграмотный усвоил, а различает буквы еще плохо, путает сходные.

Наконец, самое важное — необходимо твердо знать, какой звук какой буквой обозначается. Если начинающий должен написать какое-либо слово, например «шуба», причем он уже умеет различать все входящие в состав слова звуки и знает алфавит, то для записи слова ему надо точно знать, какой именно буквой обозначить звук *ш*, какой — *у* и т. д. Часто бывает так: учащийся слышит, что второй звук в слове «шуба» — *у*, но не знает, какую букву следует поставить, чтобы обозначить этот звук, и ставит наобум любую известную ему букву.

Из всего сказанного ранее ясно, что письмо (и складывание из разрезной азбуки) является, по существу, работой аналитической, протекающей при помощи *анализа речидозвук*. Синтетическая видимость письма обманчива: присоединение к написанным (или положенным) буквам еще одной (*рам + а = рама*) еще не есть звуковой синтез. Прежде чем приложить одну букву к другим, учащийся должен проанализировать по слуху слово. Поэтому момент анализа обязателен. Но учащийся может присоединять одну букву за другой, не прочитывая складываемого слова, и тогда момент звукового синтеза будет вовсе отсутствовать.

Перечисленных знаний и навыков достаточно для того, чтобы учащийся мог изображать простые слова при помощи разрезной азбуки. Для письма же, каким обычно пользуются в жизни, необходим еще один навык — умение изображать буквы, вернее, слова при помощи карандаша или пера (письмо слов несколько отличается от письма отдельных букв). Кроме того, для грамотного, удобочитаемого письма необходимо еще соблюдение ряда правил, знание орфографии (правописания).

Таким образом, для настоящего письма необходимы следующие основные знания и навыки (не считая, конечно, главного — умения выразить в нужных словах свою мысль):

- 1. Умение разложить речь на слова.**
- 2. Умение разделить слова на слоги.**
- 3. Умение слышать и различать звуки, входящие в состав слов (словов).**
- 4. Знание того, какой звук какой именно буквой обозначается.**
- 5. Умение записывать слова.**
- 6. Знание орфографии.**

Так обстоит дело с навыками письма у начинающих. У хорошо грамотных в этом навыке происходят существенные изменения. Как хороший чтец не анализирует напечатанного слова, а воспринимает его целостный образ, так и человек с хорошими навыками письма не должен анализировать речь, чтобы отмечать каждую букву соответствующим ей знаком. Слово пишется уже как целое. Иногда легче правильно написать слово, трудное по своей орфографии, чем сказать, как его следует писать. В таких случаях недостаток знания компенсируется хорошо развитым навыком: человек уже пишет автоматизированно, без предварительного анализа. Но такое письмо всегда является результатом длительной практики, и начинающие придут к нему очень нескоро, начав свой путь с анализа.

§ 4. Связь между письмом и чтением при обучении грамоте

Рассматривая таким образом навыки чтения и письма, мы действительно убеждаемся, что многие моменты этих навыков являются общими.

В самом деле, и для чтения, и для письма необходим навык разложения речи на слова и слоги. Очень важно и для чтения, и для письма умение различать звуки речи. Точно так же и в том, и другом случае необходимо знание алфавита.

Поэтому письмо может лучше всего помочь начинающему преодолеть трудности знакомства со строением нашей речи. В то же самое время, постоянно имея при письме слов (и складывании из разрезной азбуки) дело со слогами и целыми словами, учащийся привыкает схватывать их как целое, узнавать слова и слоги по их общей форме.

Работа по слуховому анализу речи, работа с разрезной азбукой и письмо должны занимать поэтому значительное место в начале обучения чтению. Так, по произведенному нами исследованию... время, уделяемое на различные виды занятий (в школе взрослых), в первый месяц распределялось таким образом, что более 55 процентов времени (17%, + 17,5% + 22,5%) было уделено на аналитическую работу: слуховой анализ речи, складывание из разрезной азбуки, письмо.

Следует отметить, что складывание из разрезной азбуки включает в себя процесс чтения, протекающий крайне своеобразным путем, помогающим развитию этого навыка.

Начинающие большей частью прочитывают складываемое слово не один раз, а многократно, в самых различных комбинациях. Предположим, учащиеся складывают слово «газета» и положили первые две буквы: *га*. Сложенное тут же прочитывается — *га* (чтобы узнать, какая буква идет дальше). Затем очень часто так же прочитываются и *газ* и *га-зе*, *га-зет*, *га-зе-та*. Такое чтение в процессе складывания слов из разрезной азбуки подчеркивает слоговой и звуковой состав слова. В то же время оно помогает усвоению отдельных элементов слова.

Благодаря этому значительно облегчается переход к типу чтения хорошего чтеца (целыми словами).

§ 5. Подбор материала в связи с этапами развития навыка чтения

Чем меньше число звуков, входящих в состав слова, тем легче научиться их различать. Следовательно, самыми удобными словами для обучения начинающих были бы слова из двух-трех букв. Но подбирать осмысленные слова, интересные для детей и состоящие из двух букв, очень трудно. Поэтому приходится останавливаться и на словах, содержащих четыре буквы, но только два-три различных звука; например *мама*, *наша*, *Маша* и т. д. Слоги этих слов не должны быть трудными, так как трудность чтения слов для начинающих в значительной мере определяется характером входящих в их состав слогов.

Так, слова «страх» и «сахар» имеют оба по пяти букв, однако первое из них много труднее, чем второе.

Объясняется это тем, что слог *стра* очень сложен — три согласные идут подряд.

На основании теоретических данных и опыта школ можно считать, что слоги по своей трудности идут в таком порядке:

1. Обратные слоги: *ах, ум* и т. п.
2. Прямые слоги: *ма, со* и т. п.
3. Закрытые слоги: *ком, нор* и т. п.
4. Слоги с двумя согласными подряд: *сто, бра*.
5. Слоги с тремя согласными подряд: *стро, схва*.

Слоги с мягкими сочетаниями труднее, чем слоги с твердыми сочетаниями (например: *ми, лис, сте* труднее, чем *мо, лас, сту*).

К трудным слогам можно подходить только тогда, когда проработаны более легкие. Другими словами, учащиеся должны научиться свободно читать более легкие слоги и лишь тогда можно переходить к более трудным. Поэтому на первых порах допустимы либо обратные слоги, например *ум, ос*, либо прямые — *ша, ма* и др. Слогов в слове должно быть не больше двух.

Во время первых занятий особо важную роль играет слух. Мы уже видели, что учащиеся должны различать по слуху звуки в словах. Но не все звуки одинаково легко слышать. Некоторые согласные сразу выделяются среди других звуков слога: длительные согласные легко «тянутся», а потому хорошо слышны (например, *с, в, л*). Но взрывные нельзя протянуть, а потому трудно и слышать (например: *к, п, т, д, г*). Поэтому прохождение их следует отложить, пока учащиеся не поймут хода работы и не освоятся с более легкими для анализа звуками. Не должно быть и тех случаев, когда правописание расходится с произношением (например: слово «вода», которое произносится, как «вада», и т. д.). В таких словах учащиеся всегда будут делать ошибки. Ведь вначале они опираются при самостоятельном письме или складывании из разрезной азбуки главным образом на слух. Поэтому учащиеся будут следовать своему произношению и писать так, как они слышат. Мало того: так как при слуховом анализе (разложение по слуху) учащиеся будут слышать один звук, скажем *а*, — «вада», а видеть букву, обозначающую другой (*о* — «вода»), то у них будет возникать и укрепляться неправильная связь звука *а* с буквой *о*. Поэтому-то и следует на первых порах всемерно избегать подобных слов. К ним можно будет перейти только тогда, когда у учащихся достаточно разовьется и окрепнет навык чтения и письма простых слов.

Подчеркнем еще раз — и это самое существенное, что каждое отдельное слово и весь текст в целом должен быть понятным и близким начинающему. Мы указывали в главе III, что у хорошего чтеца даже неизвестные слова получают свое значение через контекст. На первых уроках этот процесс вообще невозможен, так как чтение происходит на материале отдельных слов. Но и в последующие дни, до тех пор, пока навык учащихся несколько не окрепнет, осознание значения слова через контекст оказывается еще недоступным. Между тем, для начинающего понимание читаемого слова вдвойне существенно: 1) не понимая значения читаемых слов, ребенок часто не в состоянии даже воспроизвести слово в целом; 2) упражняясь на недоступном для него по содержанию материале, ребенок вырабатывает вредный навык механического, неосмысленного, чтения. Кроме того, непонятный, неосмысленный материал не вызывает у ребенка интереса и тем самым снижает продуктивность всей работы.

В этом отношении следует отметить, что и чрезмерно легкий, «детский» материал также не удовлетворяет учащихся. Это отмечают и зарубежные авторы (Orton S.T., *Reading, writing and speech problems in children*, London 1937). Наши же сове-

тские дети с их высоким развитием интересов и кругозора особенно требовательны к содержанию и характеру материала.

Наконец, важное значение имеет оформление материала. Такие факторы, как величина шрифта, длина и равномерность строк, расстояние между строками и т. п., как указывалось в главе III, играют существенную роль и в процессе чтения у хорошо грамотных. Тем более значимы они для начинающих с их сравнительно трудно и медленно протекающим овладением текста и только еще устанавливающимися навыками его восприятия.

Поэтому внешнее оформление букварей и первых книг для чтения должно быть продумано с точки зрения развития навыка.

Следует иметь в виду, что первый этап обучения, продолжающийся дней 20—25, отличается тем, что учащиеся только овладевают начальными приемами чтения.

Основными методическими приемами данного этапа являются усиленная работа с разрезной азбукой (анализ), предшествующая чтению, и чтение исключительно по слогам <...>.

Соответственно этим моментам должен быть подобран и материал.

В первом этапе учащимся могут быть даны сначала лишь длительные согласные *с, в, ш, м, р, л* и др. и гласные *а, о, у* в простых односложных словах и двусложных словах с прямыми слогами типа: «мама», «луна» и т. д.

Каждый новый звук и буква проходятся в возможно большем количестве сочетаний. Спешить с прохождением новых звуков нельзя, так как, если недоработать какой-либо звук, дети начинают буквослагать.

На этом простом материале дети и должны по существу научиться основным приемам начального чтения.

Второй этап обучения, охватывающий примерно уроки с 20—25-го по 40—45-й, является, главным образом, этапом тренировочным, подготовляющим переход к следующей стадии развития навыка.

Уже усвоив надлежащие приемы чтения, дети постепенно переходят к чтению, предшествующему письму.

Значительно крепнет слоговое чтение, конкурируя с усвоенным в первом этапе приемом чтения, при котором дети опирались на восприятие отдельных букв.

Повышается влияние смысла читаемого на технику чтения.

Некоторые слова уже узнаются как целостные образы.

Большая прочность навыка позволяет вводить и более трудный материал: взрывные согласные (*п, д* и др.), гласные *е, я* и более сложные слова (типа «шалаш», «березка»), более длинные предложения. Теперь уже разрезная азбука в процессе обучения чтению выступает только в тех случаях, когда необходимо проработать новый звук, новую слоговую трудность. Большую роль начинает играть письмо.

Третий этап обучения, длящийся примерно с 40—45-го урока до 50—65-го, характеризуется решительным повышением удельного веса чтения целыми словами. Начальный прием чтения, опирающийся на узнавание каждой отдельной буквы, уже не является господствующим и отходит на задний план. При чтении чаще встречаются коротенькие и простые слова, которые дети узнают сразу как целые образы.

В третьем этапе заканчивается прохождение алфавита. Наиболее ответственным в этом отношении является усвоение значения мягкого и твердого знаков и сочетаний типа *мя, лю, не*.

Со стороны слогового состава вводятся слова со стечениями двух согласных (типа «стол», «брат») и четырехсложные слова. Для усвоения этих трудностей применяются соответствующие методические приемы (например, чтение слов типа: «угол» — «уголь», «дал» — «сдал» и т. д.).

Третий этап завершает прохождение букварного периода.

Четвертый этап — послебукварный — характеризуется дальнейшим усовершенствованием уже выработанных ранее приемов чтения и вместе с тем переходом к чтению целыми словами.

Не следует забывать, что этот переход не совершается фронтально: длинные и мало знакомые слова читаются по слогам, а более трудные сочетания прочитываются по типу начального чтения.

Теперь уже процесс чтения в значительной мере облегчается предвосхищением по смыслу слов, подлежащих прочтению. Чтение становится более беглым и плавным.

В качестве новых трудностей вводятся более длинные слова, сочетания из трех-четырех согласных в одном слоге («стрела» и др.), размеры же текста значительно увеличиваются.

Шварц Л.М. Психология навыка чтения. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство НарКомПроса РСФСР, 1941

- **ШПЕТ Густав Густавович** (1879—1937) — в 1898 году окончил 2-ю Киевскую гимназию и поступил на физико-математический факультет Киевского университета св. Владимира, но увлекся психологией и перевелся на историко-филологический факультет, где стал учеником Г.И. Челпанова. По окончании университета в 1905 г. оставлен работать в университете. Совместно с Гротом, Лопатиным и Соловьевым издавал журнал «Вопросы философии и психологии», первый российский специальный журнала по психологической проблематике. После переезда Челпанова в Москву по его приглашению в 1907 г. также переехал в этот город и преподавал на Высших женских курсах, с 1909 г. — в университете Шанявского, с 1910 г. — в Московском университете. В 1910—1913 гг. был в заграничной командировке — стажировался в Берлинском, Эдинбургском, Парижском, Геттингенском университетах. По возвращении в Россию в 1916 г. защитил диссертацию «История как проблема логики» и работал в университете Шанявского, с 1918 г. — в Московском университете. В 1920—1921 гг. он организовал в Психологическом институте первый в России кабинет этнической психологии, который стал крупным научным центром. Но в 1921 г. Шпета, как и Г.И. Челпанова, и многих других известных ученых, не придерживавшихся марксистской ориентации, отстраняют от работы. В 1921 г. он организует Институт научной философии и становится его директором. В этом же году он был избран действительным членом РАХН (позднее ГАХН), в которой состоял до его закрытия в 1929 году; также был членом художественного совета МХАТа, а с 1932 г. — профессором академии высшего актерского мастерства. При «чистке» ГАХН был отовсюду уволен и в течение нескольких лет он занимался преимущественно переводами, в основном английских писателей: Байрона, Диккенса, Шекспира (Шпет владел 17 языками). В 1935 г. арестован и в 1937 г. расстрелян. Основные работы: Введение в этническую психологию. М., 1923; Внутренняя форма слова. М., 1930; Сочинения. М., 1989; Избранные психологические труды / Отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. М., 2006.

Театр как искусство

IV

Итак, существует мнение, что образы для актера творит писатель, поэт. Как литературное, т.е. выраженное лишь в словах, изображение поэта остается, так сказать, отвлеченным. Жизненная плоть и действие придаются этим образам актером на сцене. Он словно возвращает к жизни то, что писатель извлек из жизни и обескровил. Материал актера — тот же, что у писателя; только способы выражения другие. Это мнение, как видно из предыдущего, неправильно: у писателя и актера не только способы выражения разные, но и формируемый ими материал — принципиально различный.

Старые эстетики, хотя и видели специфическую особенность театрального искусства в том, что его материал есть «собственная личность изображающего» (см., например, у Фр. Т. Фишера), тем не менее придавали больше значения тому, что в игре актера воплощается некоторый литературный образ, и потому рассматривали актерское искусство лишь как «добавочное искусство», хотя и высшее «добавочное» (ср. у того же Фишера). Психологическая эстетика, не справлявшаяся и с основными задачами, мимоходом наталкивалась на этот успокоительный вывод и принципиально поверкою его себя не беспокоила. Между тем зависимость актерского искусства от литературного образа далеко не самоочевидна, и ее пределы, как и вообще взаимные отношения литературного и сценического образов, требуют самостоятельного анализа, а не получаются в результате выводов и теорий, установленных применительно к другим видам искусств.

Очень простое психологическое наблюдение уже обнаруживает независимость творчества актера. Лежащее перед актером литературное произведение есть не литературное произведение, а «роль», т.е. голый текст, который называется «ролью» только в переносном смысле как некоторая потенция, допускающая неопределенное множество актуальных исполнений. Если актер читает выписанную ему «роль» как литературное или поэтическое произведение, он — читатель, критик, но его собственное актерское творчество еще *in potentia*. Ему нужно отрешиться от поэтического восприятия «роли» и перейти к какому-то новому, своему восприятию, пониманию и толкованию, тогда начнется его оригинальная творческая обработка роли. Театральные педагоги могут сколько угодно негодовать на мнимую эстетическую беззаботность актера, на то, что актер заучивает только «свою роль» и бессмысленные реплики, оторванные от контекста и лишь напоминающие ему о его вступлении в диалог, самый тот факт, что актер может сыграть свою роль, оставаясь беззаботным — относительно, конечно — насчет всего ее литературного контекста, доказывает, что в области творчества автора пьесы и актера нет рабской и безусловной зависимости последнего от первого.

Пьеса и «роль» для актера — только «текст». От «текста» же до «игры» — расстояние громадное. И вопрос в том состоит: что сделать актеру, чтобы претворить текст в игру? И нужно пустить в обработку для этого литературный материал или свой собственный?

Что дает актеру текст? — Строго и исчерпывающе говоря, только «дух», идею, тенденцию, направление, задачу! Решение задачи, путь, осуществление, облече-

ние идеи в плоть, превращение «духа» в душу, в лицо, в субъект, претворение духовных коллизий в «образ» жизненных конфликтов — вот что задается театру и актеру. Считать, что средства последнего исчерпываются «речами», «разговорами», диалогами и монологами, значит не только односторонне и неполно характеризовать его средства, но просто неправильно, просто, значит, не существенное для задачи актера принимать за существенное, значит, кроме того, данное как задача, как условные задачи принимать за решение ее. То, что дано актеру, есть некоторый смысловой текст в литературном и поэтическом оформлении. Текст так же мало, в строгом смысле, материал актера, как, например, «натурщик» — материал живописца, «материк» (*terrain solide*) — материал зодчего или «пюпитр» и «нотная бумага» — материал музыканта. Свой материал актер подвергает творческому формированию, когда он обращается к своему голосу, интонации, декламации, жесту, мимике, фигуре, словом, к своей «маске-лицу» (*persona*). Именно этими свойствами предопределяется весь способ поведения актера на сцене, «личная» душевная атмосферу «действия». Достаточно вспомнить, до какой степени момент «выхода» является предрешающим и для действующего актера и для воспринимающего зрителя. Без всяких теорий актеры это прекрасно чувствуют и знают.

Стоит сравнить представление автором своего героя, например, в романе с первым выходом героя на сцену, чтобы наглядно убедиться в двух до противоположности разных методах творчества писателя и актера. Литературное представление героя — аналитично; цельный образ его складывается только к середине, а иногда к концу литературного изображения. В драме же герой представляется, если можно так выразиться, синтетически, какие бы в течение «действия» противоречивые акты он ни обнаружил, — и это — существенный признак драмы не как литературной формы, а именно как текста для сценического воспроизведения. В идее драма разворачивается на сцене в действия, которые рассматриваются как «следствия» и подтверждения первого выхода-представления. Возьмем крайний случай: мы видим в первом акте разыгрываемой пьесы добродетельного человека, которого истинный облик раскроется лишь к развязке; актер правильно изобразит свою роль, если даст почувствовать с первого выхода, что перед зрителями — лицемер, что он играет перед зрителями двойную роль — негодяя, облекшегося в маску добродетели (вопроса о художественной мере этого обнаружения истинной природы роли, мере, заметной зрителю, но долженствующей оставаться «незаметною» для партнеров актера, — вспомним, например, прежние наивные *a parte*, — я не касаюсь). Или другой пример: герой к середине пьесы испытывает так называемое обращение («Воскресенье», например, Толстого); и опять-таки актер поступит правильно, если сразу даст почувствовать зрителю (но не партнерам) задатки к этому, покажет некоторую общую диспозицию. Романист, повествователь мог бы просто-напросто испортить нужный эффект, если бы сразу подсказывал читателю соответствующую перемену (здесь читатель сам выступает как бы в роли партнера).

Литературный текст так же мало «материал» (в точном, не расширенном смысле) для драматического актера, как, например, либретто — оперного. И как с музыкальной точки зрения нападки на «бессмыслицы» оперного действия бьют мимо цели, так и с драматической сценической точки зрения поэтически литературные недостатки пьесы не доказывают ее театральной непригодности. Драматург — еще не писатель (факторов из сценических постановок — сколько угодно). Хоро-

ший драматург — сам актер *in potentia* или даже *in actu*. Не Мольер и Шекспир — «случайны», а скорее уж, — Толстой, Чехов.

Театр как таковой, даже привыкнув теперь пользоваться готовым текстом, не может иметь принципиальных возражений против импровизации — своего, в конце концов, матерного лона. Где есть коллизия лиц заранее определенного типа и характера, и ими ограничивается сфера импровизации, как, например, в *comedia dell'arte*, там отсутствие полного текста и сокращенное либретто не служат препятствием для постановки спектакля даже для современного, литературно воспитанного театра. Лишь опасение диафонии, с одной стороны, и высокие требования индивидуализации в современном театре, с другой стороны, требуют текста заранее установленного. Это требование не есть требование принципиального свойства, а лишь эмпирического удобства.

Чтобы уяснить истинное место сценического искусства, надо понятие заданности роли текстом пьесы продумать еще с другой стороны. Актер — не имитатор, и он так же мало «подражает» действительным живым лицам обыденной жизни, как и лицам воображаемым и воображаемой обстановке. Он условно изображает действующее лицо, а не копирует какого-нибудь действительного субъекта. Он сам создает воображаемые лица собою. Писатель не только этого не делает, но и не помогает ему в этом. Пресловутые ремарки, особенно у некоторых не в меру усердных авторов пьес, как указывалось, часто не помогают, а мешают актеру, и, во всяком случае, их истинное назначение — не освободить актера от его творчества, а, скорее, помочь автору прояснить для читателя авторскую идею.

Если и можно говорить о творчестве актеров как «подражании», то только в некотором философски условном смысле. Это «подражание» ни в коем случае не есть копирование действительности. Это есть художественное и эстетическое «подражание», т.е., говоря о терминах философии, «подражание идее», творчество образа по идее, как по образу. Заданность идеи текстом ничего больше и не обозначает.

Можно подумать, что эта заданность, хотя бы одной идеи, как будто связывает уже актера и делает из театрального искусства какое-то искусство «производное» и тем отличное от других, самостоятельных искусств. И это — неверно. В таком же положении может находиться и всякий художник. И поэтому и живописцу, и музыканту может быть задана идея, — и представим себе, всем им, — одна и та же, — а как каждый, и своими средствами, из своего материала, разрешит эту идею в конкретный образ есть творчество каждого из них. Заданная идея, тип, «герой», имеют неопределенное число конкретизации. Индивидуальные вариации художника на заданную тему поистине бесчисленны. Сезанн, пишущий пейзаж или *nature morte*, Веласкес, пишущий портрет, Пушкин, переносящий в «Медного всадника» специальное описание наводнения, Л. Толстой, выводящий Кутузова, Ал. Толстой, выводящий царя Алексея Михайловича, и т.д. и т.п., — столь же мало превращают живопись и литературу в производные искусства, как и любой актер, изображающий Короля Лира, Гамлета, Юлия Цезаря и Чацкого, лишает театрального искусства его художественной самостоятельности.

Собственное творчество актера, как сказано, есть чувственно-наглядное изображение не литературных идей, играющих в построении им «действия» только регулятивную роль, а человеческих характеров, душевных конфликтов, безразлично — возникающих спонтанно, под влиянием среды и обстановки, или как иначе вызываемых. Конечно, в сфере применения СВОЕГО МАТЕРИАЛА у актера возникают СВОИ идеи, имеющие не только регулятивное, но и конститутивное значе-

ние, но это — другой порядок идей и явно уже с литературным заданием не связанный, ему не подчиненный, творчески самостоятельный. Эти идеи имеют свою конститутивную сферу. Поэт исходит из внешних и внутренних форм речи и из них не выходит; актер исходит из имеющихся в его распоряжении форм интонации, жестикуляции, вообще телодвижения, комбинирует новые сложные формы, но также из них, как актер, не выходит. Его сфера — движения собственного тела, темп и ритм этого движения и порядок, размах и сжатие, чередование повышений и понижений голоса, напевность речи, темп ее. Имея в виду совокупность форм такого движения и принимая во внимание вышесказанное о характере сценического движения и об очувствлении лица, «души», здесь можно условиться говорить об внешних и внутренних формах, как формах и типах форм МОТОРИКО-СИМПАТИЧЕСКИХ.

Эстетика театрального искусства должна обратить самое серьезное внимание на освещение этих форм и классификацию их типов или типических сочетаний. Обычное разделение драмы, трагедии, комедии — в театре фальшиво. Оно отражает только литературное разделение, неправомерно упрощает характеристику сценического материала и произвольно сокращает богатство форм этого материала. «Амплуа», о котором предпочитают говорить сами актеры, имея в виду свои типы формирования своего материала, — комик, резонер, любовник и т.д. с более тонкими оттенками, — лучше характеризуют специфические особенности актера как «материала сцены», чем литературные метафоры. Здесь — настоящая палитра театра.

Г.Г. ШПЕТ

Комментарии к «Посмертным запискам Пиквикского клуба» Ч. Диккенса (отрывки)

III. Пиквикский клуб

§ 26. Методы Диккенса

В 1833 г. появился первый «Очерк» Диккенса; в начале 1836 г. «Очерки» вышли собранными в два тома (§ 9); в марте того же 1836 г. вышел первый выпуск «Посмертных записок Пиквикского клуба» (§10).

Просматривая «Очерки», первые, наиболее непосредственные продукты творчества Диккенса, нельзя не отметить их полной неисторичности. Этот отрицательный признак отмечает также «Записки Пиквикского клуба». Быт заслоняет для Диккенса социальную сущность и социальный смысл наблюдаемого им человеческого поведения. В составе социального явления быт — наиболее устойчивая, косная масса, и быт менее всего многозначен. Быт поддается самой медленной эволюции, и революция быта — самая трудная, самая «мелочная». Как данность он материально осязателен. Когда Диккенс пытается за этим осязательным нащупать «душу» и находит «человека», он находит последнего не в его конкретной социально-исторической функции, а в отвлеченно-прагматическом олицетворении харак-

тера. У него для этого свой метод, которым предопределяются результаты его работы. Этот метод сильно напоминает метод индуктивной аналогии его современника, Джона Стюарта Милля, хотя Диккенс начал применять свой метод задолго до того, как вышла в свет знаменитая «Система логики» Милля (1843 г.). Это есть заключение от части к части или от части к целому, от признака к признаку или к их совокупности, при предположении какой-то внутренней, действительной или воображаемой связи между ними. Во всяком случае, это не есть истолкование по данному знаку действительного или воображаемого социального явления, где знак и смысл связаны исторической обусловленностью и временной совместимостью.

Прозрачную и ничем не осложненную иллюстрацию индуктивной аналогии у Диккенса дает нижеследующий отрывок из его седьмого «Очерка нашего прихода» (Очерк 7, «Наш ближайший сосед»): «Мы очень любим размышлять, гуляя по улице, о характере и занятиях ее обывателей; и ничто не дает такой пищи этим размышлением, как внешний вид парадных дверей. Разнообразные выражения человеческого лица составляют прекрасный и интересный предмет дверных молотков, почти столь же характеристическое и почти безошибочное. Когда мы впервые наносим кому-нибудь визит, мы рассматриваем отличительные черты его дверного молотка с величайшим любопытством, ибо мы хорошо знаем, что между человеком и дверным молотком неизбежно отыщется большая или меньшая степень сходства и симпатии. Например, есть сорт дверного молотка, который когда-то был довольно обычен, который почти исчез: большой круглый молоток с лицом льва, радостно улыбающегося вам, когда вы завиваете в кудри волосы на висках или подправляете воротник рубашки, ожидая, пока вам отпрут дверь; мы никогда не видели такого молотка на двери неприветливого человека, — насколько простирается наш опыт, он неизбежно обещает гостеприимство и еще бутылочку. Никто никогда не видел такого молотка на двери маленькой атерни или дисконтера; они покровительствуют иному льву: с тяжелым свирепым взглядом, с чертами, выражающими дикую тупость, — своего рода гроссмейстер среди дверных молотков, великий фаворит себялюбия и скотства. — Существует затем бойкий египетский молоточек с длинным худым лицом, задорным носом и очень острым подбородком; он более всего распространен среди правительственных чиновников, которые носят светло-серые штаны и накрахмаленные галстуки, — самодовольные людишки, вполне удовлетворенные собственными мнениями и считающими себя людьми величайшей важности. Несколько лет тому назад мы попали в затруднительное положение при виде нововведения, состоявшего в изобретении нового сорта дверного молотка, вовсе лишенного физиономии, в форме венка, висящего на ручке или маленькой дубинке. Однако немного напряжения и внимания — и мы преодолели это затруднение и примирили новую систему с нашей излюбленной теорией. Вы неизменно встретите такой молоток на дверях холодных и формальных людей, которые всегда спрашивают, *почему* вы не заходите и никогда не говорят: *зайдите...*» и т.д. Известно, какую роль играл дверной молоток в рождественском преображении скряги Скруджа (*Рождественский гимн*). Скрудж так же был лишен воображения, как любой обитатель лондонского Сити, включая корпорацию и самих олдерменов, но его преображение началось с того, что он увидел в дверном молотке не молоток, а лицо покойного Марли, и, когда это преображение завершилось, он нашел на лице того же молотка благородное выражение и воскликнул, хлопывая рукой по молотку: «Всю жизнь буду любить его!.. Чудесный молоток!»

Нигде позже методы наблюдения и фантазирования Диккенса не показаны с такою наивною ясностью, как в «Очерках Боза». Приведем еще пример («Характеры», гл. 1) Внимание наблюдателя привлек «высокий, худой, бледный человек в черном сюртуке, дешевых серых брюках, в коротких растопыренных гетрах и коричневых перчатках. В руке у него был зонтик, хотя надобности в нем не было, потому что день был прекрасный, но, очевидно, он каждое утро брал его с собою в контору». И вот Диккенс час за часом рассказывает день этого человека, как мог бы рассказать всю его жизнь. Но лишь только под пером Диккенса начинает раскрываться содержание этой жизни, мы видим, как исчезает конкретный представитель человеческого рода, нации, класса, эпохи и возникает механизм, моральный автомат, который ходит, раздевается и одевается, пишет, считает, просматривает газеты, ходит обедать, платит по счету, ложится спать, — все это как будто с точностью физического закона или, пользуясь собственным сравнением Диккенса, с «регулярностью часов, стоящих на камине, громкое тиканье которых также монотонно, как все его существование».

Таков метод наблюдения, исследовательский метод Диккенса, — метод натуралистический только по внешности и дающий совсем искаженные результаты, когда применяется к объекту социальному. Улицу — один из главных предметов своего наблюдения — Диккенс рассматривает как объект природы; но как бытие природы улица — монстр, чудовище, фантом в мозгу, отравленном наркотиками. Глава 32 «Записок Пиквикского клуба» начинается описанием улицы: «Покой витает, над Лент-стрит в Баро, окутывая нежной меланхолией душу... Характерные черты мертвой природы уличной картины [собственно: уличного натюрморта — *the still life of street*] здесь — зеленые ставни, билетики о сдаче комнат, медные дощечки на дверях и ручки колокольчиков; главные образчики одушевленной природы — мальчик из портерной, юноша, продающий пышки, и взрослый, продающий печеный картофель». Улица, изображенная как пейзаж, и эта простая перестановка плана восприятия сразу окутывает картину улицы каким-то туманом, где не удивит появление любой фантазмагии. В конце концов, такое восприятие Диккенса мало чем отличается — и во всяком случае не принципиально — от восприятия отравленного мозга Гебриела Граба (гл. 29), Тома Смарта (гл. 14) или дяди одноглазого коммивояжера (гл. 49).

Но, конечно, лишь в редких случаях способ изображения просто воспроизводит наблюдение. Обыкновенно процесс изображения оказывается приемом обратным, своего рода также индуктивной дедукцией, т.е. не открытием нового выводного положения, а иллюстрацией на частном примере некоторого общего наблюдения. И тем более не есть это переход от некоторой конкретной полноты к ее символическому знаку, а скорее, это есть указание части, частности как заместителей целого. Вещи, принадлежности начинают играть роль, участвовать в действии и диалоге, замещают своего владельца, передают его, говорят за него. Достаточно вспомнить очки мистера Пиквика, которые «сверкают», когда это нужно, его штиблеты, которые «бегают» за него, зонтик Стигинса или миниатюрный платочек Джоба Тротера, табакерку мистера Перкера, часы мистера Уэлера-старшего, которые не забыты даже в «Часах мастера Хамфри» (§ 15), и т.п. У второстепенных персонажей нередко какая-нибудь бытовая принадлежность — не исчерпывающая, надолго запоминающаяся психологическая характеристика.

Давая читателю какую-нибудь запечатленную частицу «характера», Диккенс ждет от читателя той игры воображения, к которой сам так склонен. И это делает изображение Диккенса таким живым, увлекающим. Но Диккенс обманет того читателя, который пожелает уловить какой-то смысл за данным ему клочком материи. Диккенс работает в своей фантазии наподобие описывающего и классифицирующего натуралиста, который по одной кости может найти систематическое место данному экземпляру. Но он даже не эволюционист и в лучшем случае приводит только к типу, к схеме. Его социальные типы — социальные штампы. Он не чувствует, что социально-историческое бытие есть реальное, объективное бытие, а характеры и «душевные склады» — только субъективная реакция на это бытие. Поэтому они легко классифицируются как социально-психологические типы, но, как они возникли, неизвестно. Позже Диккенс пробовал показать, как его характеры развиваются из естественных же задатков, но и этим их социальная природа для нас не раскрывается.

В «Записках Пиквикского клуба», во всяком случае, герои являются на сцену уже готовыми, сформулированными, откуда они пришли и как сформировались, об этом мы не знаем. Но где к социальному нет социально-исторического подхода, там нет и диалектического. Найдя отвлеченно-прагматическое олицетворение характера (§ 12), Диккенс непременно должен сказать ему свое да или нет, отнести к собирательной группе характеров положительных или отрицательных. Такая оценка соответствует у него каким-то отвлеченным критериям, не живым, хотя, может быть, когда-то и жившим, отвечает установившимся в какой-то прошлый исторический срок моральным меркам.

Диккенс как писатель созрел, как мы видели, в период, когда «старая приветливая Англия» уходила в прошлое и заменялась новой, мало приветливой. Все оценки и критерии при этом менялись. Считается, что Диккенс в чем-то на стороне этого нового, его называют радикалом и демократом. Диккенс, действительно, любит «средний класс», любит его «положительными» типами и чертами, огорчается «отрицательными». Но мы видели выше, в чем были идеалы радикалов и демократов, и видели, какие плоды они пожали от своего сочувствия «среднему классу». Для не-исторического мировоззрения Диккенса «средний класс» во всех его слоях одинаково есть простая совокупность индивидов «положительных» или «отрицательных», и только. Его демократия — не демократия новой Англии, а «приветливое» среднее сословие прежних «мирных» времен. Здесь не место говорить о том, проявлялось ли и как проявлялось новое для начала XIX века мировоззрение в более поздних произведениях Диккенса, хотя нельзя и здесь игнорировать, что типическая для этого мировоззрения философия утилитаризма и социально-экономического эгоизма навсегда осталась для Диккенса чуждой. В «Записках Пиквикского клуба» он, во всяком случае, ближе к морализму и прагматизму XVIII века, чем даже к отвлеченному гуманизму и утопизму радикалов.

Шпет Г.Г. Психология социального бытия / Под. ред. Т.Д. Марцинковской. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996

1940-е годы

- **БОЖОВИЧ Лидия Ильинична** (1908—1981) — начала свою научную деятельность еще студенткой под руководством Л.С. Выготского. По окончании учебы работала в психоневрологической школе-санатории, затем в Академии коммунистического воспитания на кафедре психологии, которой руководил Л.С. Выготский. В 1939 защитила кандидатскую диссертацию по проблемам усвоения учащимися орфографии русского языка. В годы Великой Отечественной войны заведовала отделом трудотерапии в эвакогоспитале в Челябинской области. С 1945 г. более 30 лет руководила лабораторией психологии формирования личности в Психологическом институте. В 1966 г. защитила диссертацию «Возрастные закономерности формирования личности ребенка» на звание доктора педагогических наук (по психологии), где обобщила многолетние исследования формирования личности ребенка. Автор более 150 работ. Основные труды: О психологической природе формализма в усвоении школьных знаний // Советская педагогика. 1945. № 11; Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. Вып. 3, М.-Л., 1946; Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. Вып. 36. М.-Л. 1951; Изучение личности школьника и проблемы воспитания // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М., 1960; Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, 2008; Этапы формирования личности в онтогенезе (сообщение первое, второе, третье) // Вопросы психологии. 1978. № 4, 1979. № 2 и 4; Психологический анализ формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981.

Л.И. БОЖОВИЧ

Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию

...Мы... поставили своей задачей проанализировать на конкретном примере обучения правописанию, как формируется и осознается обобщение, лежащее в основе правила, в зависимости от орфографической практики ученика, и как характер этого обобщения определяет строение и применение орфографического навыка.

В качестве такого конкретного примера мы взяли процесс усвоения правила прописной буквы в именах собственных, которое изучается в школе дважды — в I и в V классах. <...>

II

В первый раз правило, как таковое, совсем не сообщается детям; не раскрывается также и сущность понятия имени собственного. Учитель ограничивается лишь догматическим указанием некоторого ряда случаев, когда следует писать прописную букву. Указываемые случаи разбираются при этом на три условные группы, причем на усвоение правил каждой из них отводится особое занятие: 1) правописание большой буквы в именах, отчествах и фамилиях; 2) в названиях городов, сел, деревень и рек; 3) в кличках животных. <...>

С повторным изучением правила правописания имен собственных (в отличие от нарицательных) мы встречаемся в V классе, где школьникам даются развернутые определения имени собственного и нарицательного и сообщается принцип употребления прописной буквы. <...>

Вторичное изучение правила прописной буквы имеет целью систематизировать и уточнить те знания, которые учащиеся приобретают в начальной школе на основе первоначального изучения прописной буквы и всей последующей практики письма. <...> Практика письма с неизбежностью ставит перед учениками задачу усвоения скрытого в разрозненных «правилах» употребления прописной буквы понятия имени собственного, так как иначе дети не могли бы справиться со всеми случаями написаний. <...>

Ученик попадает в условия довольно своеобразной психологической ситуации: сознательная цель ученика, которую он преследует в практике письма, заключается в том, чтобы «писать правильно», «не делать ошибок»; фактически же он не может достигнуть этой цели, не овладев средством ее достижения, т. е. понятием имени собственного. Однако он даже не подозревает об этой необходимости и не делает понятия имени собственного предметом сознательного изучения. В таких психологических условиях обобщение понятия имени собственного у ребенка все же вырабатывается, формируется в процессе практики письма, но формируется неосознанно, помимо намерения ученика, как побочный продукт его практической деятельности. <...>

III

Мы обратились к анализу психологической природы соответствующих орфографических ошибок. С указанной целью мы просмотрели примерно около 2000 письменных работ учащихся, начиная со II и кончая V классом.

В результате этого анализа мы выделили в основном четыре группы наиболее типичных ошибок <...>

Первая группа ошибок встречается преимущественно сразу после изучения прописной буквы во II классе и представляет собой обычные ошибки, свойственные первоначальному этапу обучения. <...> Все эти ошибки заключаются в том, что слова, которые нужно писать с прописной буквы, дети продолжают писать со строчной. <...> это ошибки «памяти», «навыка». <...>

Второй тип ошибок является несколько неожиданным и никак не может быть объяснен недостатками «памяти» и «навыка». Это — ошибки «вопреки памяти», ошибки, в которых учащиеся ставят прописную букву там, где следует писать строчную. Например, дети начинают писать с прописной буквы названия птиц («Орел», «Сокол», «Соловей») названия деревьев («Ива», «Пихта», «Пальма»), названия животных («Лев», «Слон») и т. п. <...>

Третий тип ошибок, очень сходный с предыдущим, но выделенный нами в силу более позднего появления (примерно в IV классе) и длительного удерживания (примерно до VI и даже VII классов), заключается в неправильном написании таких слов, как «папаницы», «стахановцы», «фрицы», т. е. в именах собственных, ставших нарицательными. <...>

Наконец четвертый тип ошибок относится к правописанию имен прилагательных, в которых учащиеся также ставят прописную букву вместо строчной. Например, «Московские улицы», «Сережины башмаки» и пр. Этот тип ошибок встречается со II по VI—VII классы включительно.

Мы предлагали учащимся два текста диктантов для II—III и для IV—VI классов, в которые включили одинаковое (в обоих диктантах) количество слов, соответствующих описанным нами типам ошибок. <...>

IV

Анализ сделанных учащимися ошибок мы производили под углом зрения того, какое количество ошибок (по классам) падает на подлинные имена собственные и какое количество ошибок остается на долю слов, в действительности не входящих в категорию имен собственных, но таких, которые учащимся могли быть отнесены к этой категории (условно названных нами «критическими»)… вычертили кривые (рис. 1), наглядно отражающие динамику распределения ошибок на имена собственные и на «критические» слова (по годам обучения) и соотношение между обоими видами ошибок в каждом классе. <...>

Можно увидеть, что вначале ошибки в написании «критических» слов встречаются сравнительно редко, — их примерно столько же, сколько и ошибок на имена собственные. <...> В III классе ошибки в написании имен собственных падают более чем вдвое (с 1,0 до 0,4 в среднем на ученика), в то время как ошибки на употребление прописной буквы в «критических» словах возрастают почти в два раза (1,3 и 2,1). Таким образом, в III классе мы получаем огромное расхождение кривых на имена собственные и на «критические» слова. <...> В IV классе количество ошибок в написании «критических» слов резко падает (в три раза: 2,1 — 0,7), а к V и даже к VI классу снова несколько возрастает (0,7 в IV, 0,8 в V и 0,9 в VI классах). <...>

Итак, анализ динамики и соотношения двух групп ошибок на правописание имен собственных и «критических» слов, полученных в экспериментальных диктантах, показывает следующее:

1) На протяжении всего периода обучения в начальной и даже в неполной средней школе усвоение правила большой буквы в именах собственных претерпевает какие-то существенные изменения: учащиеся непрерывно сознательно или несознательно добиваются адекватного применения этого правила.

2) Процесс усвоения не сводится к простому догматическому заучиванию всех случаев написания и постепенному совершенствованию элементарного орфографического навыка, но включает какие-то интеллектуальные процессы, очевидно, связанные с овладением понятием имени собственного; об этом в первую очередь свидетельствуют ошибки на «критические» слова, возникающие и увеличивающиеся в ходе обучения. <...>

До сих пор мы вели статистическую обработку материала, подразделяя все типы ошибок на две основные группы: ошибки в именах собственных и ошибки при написании слов, не являющихся именами собственными, но которые в силу какой-то «ложной аналогии» принимаются учащимися за имена собственные и пишутся с прописной буквы. Однако эта вторая группа ошибок является далеко не однородной. Сюда входят, как об этом уже говорилось выше, три особых типа ошибок: 1) ошибки в написании таких слов, как «орел», «лев», «роза» и т.п., 2) ошибки в словах типа: «стахановцы», «папанинцы», «фрицы» и 3) ошибки в словах типа: «московские улицы», «Сережины башмаки» и пр.

Какое же место занимает тот или иной тип ошибок в каждом классе? <...>

Анализ полученных данных убеждает нас в том, что каждый тип ошибок внутри так называемых «критических» слов имеет свою особую динамику, свидетельствующую

щую о дальнейшем развитии процесса усвоения правила большой буквы, связанного с последующей перестройкой понятия имени собственного. Динамику распределения ошибок по годам обучения мы представили с помощью кривых (рис.2). <...>

Статистический анализ полученных материалов, обнаруживающий характер ошибок по годам обучения, позволяет выделить три основных этапа в усвоении изучаемого правила и прийти к известным предположениям относительно психологической природы каждого этапа.

Первый этап характеризуется в основном формированием «элементарного» орфографического навыка. Ведущим типом ошибок здесь являются ошибки в написании имен собственных, которые дети продолжают часто писать со строчной буквы, как бы игнорируя только что пройденные правила. Эти ошибки в основном могут быть названы ошибками «памяти» и «навыка». <...>

Второй этап характеризуется почти полным исчезновением этого типа ошибок и возникновением ошибок нового типа, связанных с тем, что ученики, начиная вдумываться в правописание изучаемых слов, распространяют понятие собственного имени на слова, которые таковыми не являются: они принимают за имя собственное названия животных, цветов, деревьев и пр.

И, наконец, третий этап в усвоении правила характеризуется преодолением всех характерных для учеников начальной школы ошибок, но одновременно и возникновением нового типа ошибок, связанных с неумением понять переход собственных имен в нарицательные. <...>

Перейдем теперь к подробному описанию и психологической характеристике каждого из выделенных нами этапов. <...>

V

...Можно ли свести первый этап усвоения только к механизму памяти и навыка? <...>

Учащимся сообщаются лишь некоторые случаи правописания имен собственных, даются отдельные конкретные образцы, в то время как практика письма ставит их перед необходимостью писать прописную букву в о в с е х с л у ч а я х.

Следовательно, для правильного орфографического письма у школьников должно возникнуть какое-то обобщение имени собственного; в противном случае они не смогли бы справиться даже с этой задачей (задачей, требующей «элементарного» навыка (*Прим. ред.*)). <...>

Первое, что привлекает внимание, — это отсутствие у школьников осознания фактически присутствующего в практике их письма обобщения. Ни один учащийся I, II и даже III класса не мог ответить нам сколько-нибудь отчетливо и обобщенно, почему он в тех или иных случаях употребляет прописную букву. <...>

Обычно неосознанные обобщения, которые выступают не столько в форме разумного <...><...> и сознательного применения правила, сколько в форме общего впечатления о том, где какую орфограмму надо выбрать, называются орфографическим «чутьем», или, как мы это называем, «чувством орфографической формы». <...> Орфографическое чувство, как мы думаем, есть лишь частный случай «чувства языка» вообще, о наличии которого свидетельствуют все наблюдения и исследования развития детской речи. <...>

Мы полагаем, что так называемое «чувство языка» есть лишь частный случай общего психологического закона, проявляющегося в овладении любым отрезком действительности, происходящем в описанных нами условиях: так может возникнуть, например, «чувство формы», «чувство сходства предметов» и пр. <...>

...Исследование возникновения и развития неосознанного обобщения («чувства») имени собственного может в некоторой степени раскрыть нам общие закономерности возникновения «чувства языка» и его психологическую природу ... оно возникает в тех случаях, когда само правило, понятие не становится предметом сознательного усвоения ребенком. <...> В этих случаях овладение понятием, обобщением несомненно происходит, так как без этого немислимо было бы достигнуть и результата, но характер такого обобщения имеет своеобразные черты неосознанного знания. <...>

Это обобщение представляет собою обобщение каких-то неясных впечатлений, связанных больше с нерасчлененным переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка (поэтому-то понятие «чувства», «чутья» языка здесь и уместно; оно психологически очень тонко обозначает внутренне нерасчленённый, эмоциональный характер этого обобщения). <...>

...Мы попытались экспериментально проникнуть в то, что составляет психологическое ядро неосознанного обобщения имени собственного. Индивидуальные беседы с детьми позволили нам выделить несколько таких моментов.

Первое, что надо отметить, это общее впечатление того, что имя собственное является именем, принадлежащим лично кому-то (чувство «собственности» имени). <...>

Этим чувством «собственности» имени, чувством его личной принадлежности обуславливается тот факт, неоднократно наблюдавшийся нами и подтверждающийся высказываниями учителей, что ученики легче усваивают написание имен, фамилий людей и кличек животных, чем названий городов, рек, деревень, хотя в первоначальных «правилах» им указывается и на те и на другие случаи правописания. Одушевлённые предметы имеют с точки зрения школьников как бы больше прав на собственное имя, чем предметы неодушевленные. <...>

Из этой же особенности «чувства имени» проистекает, очевидно, и большое количество ошибок в написании имен собственных, поставленных не в именительном падеже, а в косвенных падежах (например, ошибки в словах «Колей», «Машей», «Курском» и т. д.).

Существительное, поставленное в косвенном падеже, как бы утрачивает свой ясно выраженный предметный характер (на этот факт обращает внимание в своих работах и Пешковский). <...>

Вторым важным моментом, входящим в неосознанное обобщение имени собственного, является чувство «произвольности» названия, чувство того, что имя дают предмету помимо собственного ему названия. <...>

Наконец третий момент, входящий в неосознанное обобщение имени собственного, который нам удалось выделить при анализе материалов, может быть назван «чувством уважения» к тем предметам, которые пишутся с большой буквы. Слова типа «красноармеец», «герой», «подвиг», «командир», «красные флаги» и т. п. также вызывают ошибки учащихся и не только II класса. <...>

Источник этого типа ошибок и соответствующего чувства, их порождающего, вполне понятен.

Прописная буква действительно часто употребляется в письменной речи как знак уважения («Красная Армия», «Вы», «Герой» и пр.). <...> дети сравнительно

легко улавливают этот смысловой оттенок написания большой буквы, так как он соответствует их общему впечатлению значительности, исключительности тех слов, которые начинаются с заглавной буквы. <...>

Итак, подводя итог характеристики первого этапа в усвоении правописания имен собственных, можно сделать следующие выводы:

1) Дети II класса усваивают способ употребления прописной буквы не путем сознательного применения правила правописания, но способом «прилагивания к образцу». Образцами же для них являются определённые конкретные случаи правописания, «систематизированные» методикой в три догматических «правила» и указываемые школьникам при первоначальном изучении соответствующего раздела. <...> В результате такой практики письма у детей очень скоро вырабатывается непосредственное чувство имени собственного.

2) Это чувство есть не что иное, как неосознанное обобщение целого ряда орфографических и языковых фактов, в основе которого лежат некоторые общие, смутные впечатления, достаточно диффузные, нерасчленённые, носящие характер скорее переживания, чем знания.

3) Наличие указанного чувства позволяет детям, не задумываясь, писать относительно правильно значительное большинство слов, относящихся к правилу прописной буквы, но оно же толкает детей и к ряду ошибок.

4) Наличие ошибок и их исправление учителем постепенно приводят школьников к необходимости как-то осмыслить основания употребления прописной буквы и тем самым перейти к логическому анализу правила и лежащего в его основе понятия имени собственного. <...>

VI

Этот переход в новый интеллектуальный план сразу же сказывается и в характере детских ошибок и в характере рассуждений детей. <...>

Новый этап в усвоении правила характеризуется падением количества ошибок в написании имен собственных и появлением новых ошибок (в написании «критических» слов). <...> Перед сознанием учащегося ... встаёт задача прежде всего отличить имя собственное, как индивидуализирующее предмет, от частного понятия в его отношении к более общему.

Надо понять одновременно, что хотя имя собственное и может относиться не к одному, а к многим предметам, но оно относится к ним иначе, чем обобщающее их название. <...> Ваня носит имя Вани не потому, что он обладает определёнными чертами, а потому, что это — имя, данное ему в отличие от других мальчиков. Как можно видеть, «чувство произвольности» имени, несомненно, имеет важное значение в создании обобщения имени собственного. <...>

Подводя итог второму этапу усвоения правила употребления прописной буквы, можно сказать:

1) Этот этап представляет собой переход усвоения правила из плана как бы «интуитивного», основанного на непосредственном «чувстве языка», в план собственно интеллектуальный, точнее даже логический. <...>

2) Переход в этот новый план познавательной деятельности совершается под влиянием практики письма, первоначально приводящей ребёнка к неизбежным ошибкам, которые возникают в результате недостаточной полноты и глубины...

того непосредственного обобщения, которое выработалось у него на предшествующем этапе.

3) Вместе с переходом в новый план усвоения прежние ошибки ... исчезают, но наряду с этим появляются новые ошибки, связанные со сложностью лежащего в основе правила обобщения и несовершенством детской логики. <...>

4) ...преодоление этого типа ошибок могло бы быть более быстрым и полным, если бы этот процесс не выпадал из поля зрения учителя и был бы предусмотрен методикой обучения. <...>

VII

Третий этап имеет меньше оснований для его выделения, чем два предшествующих, так как здесь не происходит ничего существенно нового в характере и способах усвоения. <...> Однако мы считали возможным всё же выделить этот этап, как новый, так как он характеризуется, во-первых, преодолением ошибок, типичных для предшествующего этапа, и, во-вторых, появлением нового типа ошибок, которые лишь в незначительном количестве встречались до сих пор. <...>

Оказывается, первоначально дети не смешивают слова типа «стахановцы», «папанинцы» с именами собственными просто потому, что воспринимают их непосредственно, вне связи с происхождением этих слов. <...> Однако, постепенно ученики начинают учитывать происхождение этих слов, проникать в их сложную логико-грамматическую природу, здесь-то и возникает путаница в отнесении этих слов к той или иной категории. В этот период (отчасти в III, но в основном в IV–V классах) и возникает этот новый тип ошибок, изживающийся медленно и с большим трудом.

...Нам остается только остановиться на последнем типе ошибок, наиболее распространённом и свойственном почти в равной мере всем трем этапам усвоения правила. Это — ошибки в словах типа «московские улицы», «Сережины башмаки» и т.п. <...>

...В основе ошибок этого типа лежит главным образом неумение различать грамматическую категорию имён собственных... к именам собственным могут быть отнесены только существительные. <...>

В дальнейшем ученики уже знакомятся с категориями частей речи. Это, конечно, облегчает им усвоение правописания большой буквы в словах типа «московский», «Сережин» и пр., но, очевидно, для полной ликвидации ошибок этого рода необходима специальная работа с учащимися над грамматической формой категории имен собственных. <...>

VIII

Последний вопрос, на котором необходимо остановиться в настоящем исследовании, относится к природе орфографического навыка. <...> Что же происходит с навыком в V классе, т. е. в результате повторного изучения правила употребления прописной буквы, которое и рассчитано на то, чтобы окончательно укрепить учащихся в приобретённом ими умении и раскрыть перед ними поставленную ходом обучения задачу?

... Вторичное изучение правила, оказывается, ничего существенно не меняет ни в понимании учениками основ-

ных принципов применения прописной буквы, ни в природе орфографического навыка. <...>

Психологическая ситуация, создающаяся к моменту повторного изучения прописной буквы, характеризуется тем, что ученик к этому времени уже сам проделал основной путь усвоения. Ходом обучения он был поставлен перед задачей (осознаваемой или неосознанной учеником — это в данном случае безразлично) овладеть орфограммой прописной буквы, и он ею плохо ли или хорошо (хотя бы только субъективно, т.е. в собственном представлении) овладел. <...>

У школьников V класса, таким образом, нет потребности снова возвращаться к уже давно ими пройденному этапу. Вот почему они остаются глухи к повторному изучению правил употребления прописной буквы. <...>

В результате орфографический навык, уже выработанный и автоматизировавшийся к моменту повторного изучения правила прописной буквы, так и не перестраивается на новой основе сознательного усвоения. Он во всей полноте сохраняет следы своего происхождения, т.е. так и остается неосознанным и произвольным. <...>

На основании психологических исследований мы знаем, что навык, усвоенный без участия сознания, <...> существенно отличается по своей природе и способу функционирования от навыка, возникшего в результате автоматизации бывшей ранее сознательной деятельности. Первый оказывается косным, жестким и разрушается, как только в процесс выполнения навыка включается сознание; второй — сохраняет всю гибкость и подвижность сознательного умения. <...>

...Надо не просто привести ученика к сознанию бывшего у него ранее неосознанного умения, но строить это умение на принципиально новой, сознательной основе. <...>

Осознание уже сложившегося в практике письма орфографического навыка не способно изменить его природу. Характер функционирования такого навыка обнаруживает следы его происхождения. Очевидно, необходимо не просто осознание первоначально неосознанного навыка, но его перестройка, т.е. его воссоздание на других психологических основах.

Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. Вып. 3. — М.-Л. 1946

- **ЗАПОРОЖЕЦ Александр Владимирович** (1905—1981) — в 1930 г. окончил педагогический факультет 2-го МГУ, работал в Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской. В 1931 г. переехал в Харьков, где работал в Психоневрологической академии. С 1938 г. — доцент и зав. кафедрой психологии Харьковского педагогического института им М. Горького. В первые годы ВОВ работал в госпитале, занимался восстановлением движений раненых бойцов. В 1943 г. начал преподавать на факультете психологии МГУ. В 1944—1959 г. — зав. лабораторией психологии детей дошкольного возраста Института психологии, где в 1958 г. защитил докторскую диссертацию «Развитие произвольных движений». С 1960 г. — директор созданного им Института дошкольного воспитания АПН СССР. Его научная деятельность тесно связана с именем Л.С. Выготского и его ближайших соратников — А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и их последователей. На основе исследований осязания и зрения сформулировал теорию перцептивных действий, которая легла в основу разработки методов и практики сенсорного воспитания и

обучения дошкольников. Занимался проблемами искусства, исследовал «эмоциональные» действия. Действительный член АПН СССР (1968), академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии (1965—1967), член Президиума АПН СССР. Основные труды: Развитие произвольных движений. М., 1960; Роль Л.С. Выготского в развитии проблемы эмоций. М., 1980; Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.

А.В. ЗАПОРОЖЕЦ

Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения

...В области искусства деятельность человека, как взрослого, так и ребенка, может проявляться очень различно — в форме самостоятельного творчества, исполнительства и, наконец, восприятия художественных произведений. Все эти формы художественной деятельности, тесно связанные друг с другом, обладают своеобразными чертами, так что допустимо их раздельное изучение.

Характеризуя развитие эстетического восприятия в дошкольном возрасте, мы не ставим задачу охватить все стороны этого сложного и многообразного процесса. Опираясь на данные нескольких конкретных психологических исследований, проведенных нами совместно с группой сотрудников (К.Е. Хоменко, Д.М. Арановская, О.М. Концевая, Т.И. Титаренко), мы попытаемся осветить лишь часть вопросов психологии эстетического развития дошкольника, основываясь главным образом на изучении восприятия ребенком сказки.

Одни буржуазные психологи, рассматривая процесс развития эстетического восприятия у ребенка, считают, что основное значение в этом процессе имеет появление эмоционального предпочтения определенного рода ощущений или их сочетаний. Отсюда делается вывод, что уже у новорожденного имеется эстетическое восприятие действительности. С этой точки зрения эстетическое восприятие — факт врожденный, биологический, обнаруживающийся независимо от общественных условий развития и от характера воспитания ребенка. Другие придают пониманию эстетического развития интеллектуалистический характер. Эстетическое восприятие начинается тогда, говорят они, когда ребенок, отвлекаясь от содержания, достигает возможности судить о форме художественного произведения как таковой. Подобный анализ труден не только для маленького ребенка, но и для взрослого. Поэтому, приходят исследователи к выводу, не только дошкольник, но и младший школьник лишен эстетического восприятия, не понимает красоты в природе и искусстве.

Таким образом, с одной точки зрения, эстетическое чувство присуще уже новорожденному, с другой — оно отсутствует у школьников. Несмотря на внешнюю противоположность, эти точки зрения, по существу, одинаковы как в отношении исходных формалистических позиций, так и педагогических выводов. И те, и другие видят в эстетическом восприятии лишь отношение к формальным особенностям произведения; и те и другие игнорируют роль художественного воспитания в эстетическом развитии ребенка. Если ребенку присуще эстетическое отношение к действительности от рождения, то воспитание бесполезно. Если ребенок дохо-

дит до эстетического восприятия лишь тогда, когда созреет его абстрактное мышление, то художественное воспитание, по крайней мере в младшем возрасте, бесцельно что-либо сделать.

Совершенно другим представляется нам процесс развития, если мы подойдем к эстетическому восприятию как к специфическому познанию объективной действительности, происходящему в форме художественных образов.

Работы Б.М. Теплова (1961) и других советских исследователей в области психологических основ эстетического воспитания, работы Е.А. Флеринной (1949), Н.П. Сакулиной (1965) в области художественного воспитания дошкольника проложили пути для научного понимания эстетического развития ребенка. <...>

Формирование эстетического отношения к окружающему зависит от содержания деятельности ребенка, расширения сферы осознаваемых им связей действительности, усложнения мотивов его активности. Это основные изменения в содержании процесса деятельности. По отношению к ним генезис форм эстетических переживаний и суждений носит вторичный, производный характер.

Для того чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу, как к изображению реальных предметов и явлений. Это умение, естественно, отсутствует у новорожденного ребенка и появляется лишь на определенной ступени развития. <...>

В течение дошкольного возраста ребенок значительно продвигается в этой области и в ряде случаев довольно четко различает то, что относится к искусству, и то, что относится к изображенной действительности. Это ясно выступает в отношении ребенка к художественному вымыслу. Дошкольник 5 лет внимательно слушает народную сказку о приключениях Угля, Соломинки и Лаптя. Ребенка спрашивают: «А разве Лапоть может разговаривать и убежать из дома?» — Он отвечает: «Но ведь это же сказка, в сказке может. Здесь нарочно так рассказывается». Ребенок начинает различать изображение и изображаемое: таковы реальные предметы и явления, а таково их изображение в сказке. Они связаны друг с другом, но они не одно и то же. Это важный шаг в понимании художественного образа.

Установление указанного различия — лишь одна сторона дела. Художественный образ связан с изображаемым не внешней связью, как условный знак со своим значением. Он является образом в собственном смысле слова, отражая характерные, типичные черты предмета. В зависимости от сюжета и рода художественного произведения отображение действительности в искусстве может приобретать различные формы. Сказка, например, допускает значительные отступления от буквальной передачи реальности, открывая простор для творческого воображения.

Фантастический элемент в сказке служил поводом для отрицания реализма у воспринимающего ее ребенка. Считалось, что сказка — такое произведение искусства, которое ни в коей мере не отображает реальной действительности, а является продуктом чистого вымысла, и что антиреалистический характер сказки соответствует вкусам и особенностям маленького ребенка, который якобы от природы предпочитает вымышленное действительному.

Эти искусствоведческие и психологические предпосылки обосновывают положения буржуазной педагогики, которые сводятся либо к отрицанию воспитательного значения сказки в угоду утилитаризму, либо к использованию сказки для формирования у ребенка извращенных представлений о действительности, внушения ему мистических, религиозных предрассудков.

На самом деле в сказке в своеобразной форме отражается жизнь народа, его обычаи и характер деятельности, стремления и идеалы. Однако опыт воспитательной работы показывает, что при правильной организации педагогического процесса у ребенка формируются определенные реалистические тенденции, которые обнаруживаются и в его собственном творчестве, и в его отношении к художественному произведению. Слушая сказку, ребенок-дошкольник подходит к ее оценке с реалистической позиции. <...>

Ребенок, воспитанный на народной сказке, чувствует меру, которую воображение не должно переходить в искусство, и вместе с тем у дошкольника начинают складываться реалистические критерии эстетических оценок.

В сказке, особенно в волшебной, многое дозволено. Действующие лица могут попадать в самые необычайные положения, животные и даже неодушевленные предметы говорят и действуют, как люди, совершают всевозможные проделки. Но все эти воображаемые обстоятельства нужны лишь для того, чтобы предметы обнаружили свои истинные, характерные для них свойства. Если типичные свойства предметов и характер производимых с ними действий нарушаются, ребенок заявляет, что сказка неправильная, что так не бывает. Здесь открывается та сторона эстетического восприятия, которая имеет важное значение для развития познавательной деятельности ребенка, поскольку художественное произведение не только знакомит его с новыми явлениями, расширяет круг его представлений, но и позволяет ему выделить существенное, характерное в предмете.

Реалистический подход к сказочной фантастике вырабатывается у ребенка на определенной ступени развития и лишь в результате воспитания. Наблюдения Т.И. Титаренко показали, что малыши, не обладая соответствующим опытом, часто готовы согласиться с любым вымыслом. Только в среднем дошкольном возрасте ребенок начинает уверенно судить о достоинствах сказки исходя из правдоподобности изображенных в ней событий. Старшие дошкольники настолько укрепляются в этой реалистической позиции, что начинают любить всякие «перевертыши». Смеясь над ними, ребенок обнаруживает и углубляет свое правильное понимание окружающей действительности.

Эстетическое восприятие, однако, не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень важных и существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали. Такого рода активность чрезвычайно расширяет сферу духовной жизни человека, имеет важное значение для его умственного и нравственного развития. Недостаточно научиться сухо, рассудочно понимать известные факты. «Можно превосходно понимать действительность мыслию, — писал В. Г. Белинский, — и в то же время быть совершенно вне ее» (1938, т. I, с. 238).

Доступна ли ребенку-дошкольнику внутренняя активность содействия, сопереживания?

Представители буржуазной детской психологии отвечают на этот вопрос отрицательно. Они говорят об эгоцентризме ребенка, о его нежелании стать на точку зрения другого человека, о невозможности для него понять мотивы чужих поступков. Такое понимание психики ребенка противоречит действительности. Важнейший сдвиг, происходящий в дошкольном возрасте, как раз и заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Слуша-

ние сказки наряду с творческими играми имеет важнейшее значение для формирования этого нового вида внутренней психической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность. Четкая фабула, драматизированное изображение событий в сказке способствуют тому, чтобы ребенок вошел в круг воображаемых обстоятельств, стал мысленно содействовать героям произведения.

В свое время С.Я. Маршак писал в «Большой литературе для маленьких»: «Если в книге есть четкая и законченная фабула, если автор не равнодушный регистратор событий, а сторонник одних своих героев и противник других, если в книге есть ритмическое движение, а не сухая, рассудочная последовательность, если вывод из книги не бесплатное приложение, а естественное следствие всего хода фактов, да еще ко всему этому книгу можно разыграть, как пьесу, или превратить в бесконечную эпопею, придумывая к ней новые и новые продолжения, то это значит, что книга написана на настоящем детском языке» (1971, т. 6, с. 206).

Л.С. Славина показала (1947), что при соответствующей педагогической работе уже у малыша-преддошкольника можно вызвать интерес к судьбе героя повествования, заставить ребенка следить за ходом событий и переживать новые для него чувства.

У преддошкольника можно наблюдать лишь зачатки такого содействия и сопереживания героям художественного произведения. Более сложные формы восприятия произведения приобретает у дошкольника. Его восприятие художественного произведения носит чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами. Деятельность, осуществляющаяся при этом, особенно в начале дошкольного возраста, по психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия, и обстоятельства воображаемые.

На первых этапах развития восприятие художественного произведения и собственное творчество значительно менее отграничены, чем у старших детей. Ребенок активно, действенно относится к содержанию воспринимаемого произведения. В этом отношении малыши мало похожи на корректных взрослых зрителей, неподвижно созерцающих какое-нибудь произведение искусства. Если дети не стесняются и чувствуют себя свободно, то они постоянно прерывают ход повествования, вмешиваются в события, задают вопросы, пытаются помочь герою.

Как-то мы организовали группу по драматизированным играм при детском театре. Часть детей были участниками игры, другие — зрителями. Но к концу представления граница между сценой и зрительным залом стерлась: большинство зрителей перекочевали на сцену и приняли деятельное участие в представлении. Для такого действенного восприятия особенно благоприятные условия создаются в драматизированных играх и при слушании сказки. Ребенок не хочет и не умеет занять позиции стороннего наблюдателя по отношению к описываемым в сказке событиям. Он пытается вмешаться в события, принять сторону того или иного действующего лица, стремится реализовать цели положительного персонажа не только мысленно, но и действенно. Эту черту верно подметила Е.А. Флерина (1949), анализируя изобразительное творчество ребенка. Она пишет, что дошкольник обычно занимает позицию внутри изображаемых обстоятельств, а не вне их.

В некоторых случаях такое своеобразное отношение к искусству приводит детей к неожиданным, с точки зрения взрослого, суждениям и действиям. Дети тре-

буют, например, переделать рассказ, если конец его кажется им несправедливым, изменяют текст при пересказе, портят иллюстрации, замарывая или выцарапывая изображения отрицательных действующих лиц. Движимый состраданием к герою, ребенок пытается непосредственно, практически воздействовать на произведение искусства, вместо того чтобы перенести свое отношение на действительность, в нем изображенную. Такое отношение к художественному произведению вызывает у дошкольника известные трудности в понимании некоторых литературных форм, напоминающих сказку. Я имею в виду басню, поговорку.

Обычно затруднения, испытываемые ребенком при понимании таких произведений, объясняют недостаточным развитием абстрактных понятий. Однако, как показала работа О.М. Концевой (1941), именно особое отношение ребенка к подобного рода художественным произведениям приводит к тому, что он переживает басню как сказку, начинает мысленно содействовать ее персонажам, и тогда аллегория басни теряет для него существенное значение, отодвигается на задний план. Так, слушая басню «Лебедь, Рак и Щука», ребенок понимает, что персонажи действовали недружно, что так делать нехорошо. Но больше всего его интересует дальнейшая судьба героев и возможность помочь им выйти из создавшегося положения.

В течение дошкольного возраста развитие отношения к художественному произведению проходит путь от непосредственного наивного участия ребенка в изображенных событиях до более сложных форм эстетического восприятия, которые для правильной оценки явления требуют умения занять позицию вне их, глядя на них как бы со стороны.

Итак, дошкольник в восприятии художественного произведения не эгоцентричен. Постепенно он научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам и огорчаться из-за его неудач. Формирование в дошкольном возрасте этой внутренней деятельности позволяет ребенку не только понять явления, которые он непосредственно не воспринимает, но и отнестись со стороны к событиям, в которых он не принимал прямого участия, что имеет решающее значение для последующего психического развития.

Ребенок дошкольного возраста любит хорошую сказку: мысли и чувства, вызванные ею, долго не угасают, они проявляются в последующих действиях, рассказах, играх, рисовании детей.

Что привлекает ребенка в сказке?

Как справедливо указывает А.Н. Леонтьев (1972), для правильного понимания тех или иных частных психических процессов необходимо учитывать характер мотивов, побуждающих ребенка действовать, то, ради чего он совершает данную операцию. Эти вопросы очень мало освещены в традиционной психологии. С точки зрения, например, психоаналитиков, интерес ребенка к сказке обусловлен темными, асоциальными влечениями, которые из-за запрета взрослых не могут проявиться в реальной жизни и поэтому ищут себе удовлетворения в мире фантастических построений. К. Бюлер (1924 г.) полагает, что в сказке ребенка привлекает жажда необычного, неестественного, примитивное стремление к сенсации и чуду.

Такого рода теории находятся в противоречии с действительностью. Огромное влияние правильно организованного эстетического восприятия на духовное развитие ребенка заключается в том, что это восприятие не только приводит к приобретению отдельных знаний и умений, к формированию отдельных психических

процессов, но и изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению новых, более высоких мотивов деятельности ребенка.

Рассматривая мотивы художественного творчества и эстетического восприятия ребенка-дошкольника, мы убеждаемся, что они развиваются не изолированно, но в связи с более общими изменениями мотивов в этом возрасте. Новые мотивы деятельности формируются не по законам биологического созревания, а в зависимости от тех общественных условий, в которых живет ребенок, от той идейной атмосферы, которая его окружает, от системы его воспитания.

Распространение эгоистических, узколичных мотивов и эгоцентрических установок у детей, отмечаемое многими западноевропейскими и американскими исследователями, является не непреложным законом развития, а результатом влияния определенной системы воспитания на подрастающее поколение. У ребенка, развивающегося в наших условиях, совершается важное изменение в мотивационной сфере при переходе от преддошкольного возраста к дошкольному. <...>

В дошкольном возрасте деятельность усложняется: то, на что она направлена, и то, ради чего она производится, оказывается уже не тождественным, как было в раннем детстве.

Новые мотивы деятельности, формирующиеся в общем ходе развития ребенка в результате его воспитания, впервые делают возможным настоящее понимание художественных произведений, проникновение в их идейное содержание. В свою очередь, восприятие художественного произведения влияет на дальнейшее развитие этих мотивов. Конечно, маленького ребенка увлекает красочность описаний или занятность внешних положений, в которые попадают действующие лица, но уже очень рано его начинает занимать также внутренняя, смысловая, сторона повествования. Постепенно перед ним открывается идейное содержание художественного произведения. <...>

Маленький ребенок с необычайной непосредственностью и эмоциональностью проникается сочувствием к положительным героям художественного повествования, движимый при этом побуждениями, далекими от узколичных, эгоцентрических интересов. <...>

Малышей не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их позиции и становятся в резко отрицательное отношение ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов. Совершается это так прямолинейно, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся. Так, ребенок 5 лет, которому мы рассказали про мальчика, заблудившегося в лесу, и про спасшего его дровосека, на вопрос, кто в этой истории самый хороший, ответил: «Дядя хороший, он мальчика нашел, а лес плохой, он его заблудил».

В тех случаях, когда нравственные качества действующего лица не вполне понятны ребенку, он всякими способами пытается выяснить создавшееся положение. Один мальчик с большим интересом слушал сказку о царе Салтане. Однако ребенка все время тревожил вопрос о том, что же собой представляет Салтан: с одной стороны, он как будто человек симпатичный, с другой — поддается влиянию отрицательных персонажей. Ребенок все время перебивал чтение вопросами: «А он правильный? А он хороший? А он наш, советский?»

Художественное произведение увлекает дошкольника не только внешней стороной, но и внутренним, смысловым, содержанием.

Огромно воспитательное значение тех произведений советской детской литературы, которые в доступной для ребенка художественной форме изображают нашу действительность, описывают самоотверженный труд людей и их героизм при защите Родины. Такие произведения не только расширяют умственный кругозор ребенка, но и изменяют его отношение к действительности, формируют новые, более высокие мотивы деятельности, характеризующие советского человека. Слушая, например, стихотворения «Кем быть?» или «Что такое хорошо и что такое плохо?» В.В. Маяковского, «Дядю Степу» или «Приезд героя» С.В. Михалкова, «Дети нашего двора» и другие произведения С.Я. Маршака, дети не только радуются красочности поэтических образов и звучности стиха, но проникаются любовью к Родине, стремлением к трудовому подвигу, к героическому поступку. Все это проявляется в их играх, рисунках, занятиях, отношении к окружающим людям.

Если младшие дети недостаточно осознают мотивы своего отношения к персонажу и просто заявляют, что тот хороший, а этот плохой, то старшие дети уже аргументируют свои оценки, указывая и на общественное значение того или иного поступка. <...>

Для осознания чего-либо ребенку-дошкольнику необходимо действовать в отношении познаваемого предмета. Единственная форма деятельности, доступная малышу-преддошкольнику, — это реальное, фактическое действие. Для того чтобы познакомиться с предметом, маленький ребенок должен взять его в руки, повозиться с ним, засунуть его в рот. Для дошкольника кроме практического контакта с действительностью становится возможной и внутренняя деятельность воображения. Он может действовать не только реально, но и мысленно, не только в непосредственно воспринимаемых обстоятельствах, но и в воображаемых.

Игра и слушание сказки создают благоприятные условия для возникновения и развития этой еще не окрепшей формы психической деятельности ребенка. Здесь имеются как бы переходные формы от реального, фактического действия с предметом к размышлению о нем. Когда ребенок начинает овладевать этой формой деятельности, перед его познанием открываются новые возможности. Он может осмыслить и пережить ряд событий, в которых не принимал непосредственного участия, но за которыми следил по художественному повествованию. Иные положения, которые не доходят до сознания ребенка, будучи преподнесены ему в сухой и рассудочной форме, понимаются им и глубоко его трогают, когда они облекаются в художественный образ. Замечательно показал это явление А.П. Чехов в рассказе «Дома». Нравственный смысл поступка, если он выражен не в форме абстрактного рассуждения, а в форме реальных, конкретных действий, становится очень рано доступным ребенку. «Воспитательное значение произведений искусства, — как справедливо отмечает Б.М. Теплов, — в том прежде всего и заключается, что они дают возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженной в свете определенного мировоззрения. И самое важное, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» (1946, с. 101, 102).

*Запорожец А.В. Избранные психологические труды:
В 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1986*

- **ОРЛОВА Анна Михайловна** (1892–1965) — после окончания в 1922 г. историко-филологического факультета Самарского университета была слушательницей научно-исследовательских курсов по психологии при Институте психологии. В 1945—1965 гг. — сотрудник Института психологии, где в 1951 г. защитила кандидатскую диссертацию «Психология усвоения понятия “предложение” и дифференцировка основных видов простого предложения учащимися начальной и средней школы». Область интересов — психология обучения русскому языку. В результате многочисленных исследований по психологии усвоения школьниками грамматических понятий выявила закономерность: знания, полученные учащимися в начальной школе, должны обогащаться и дополняться в средней школе, но не перестраиваться и не изменяться по существу. Основные труды: Индивидуальные особенности самостоятельного чтения детей среднего школьного возраста. М., 1944; Психология овладения понятием «подлежащее». М., 1950; К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5; Психологический анализ процесса овладения учащимися начальной школы понятием «сказуемое». М., 1959; Усвоение синтаксических понятий учащимися (Очерки). М., 1961; Как работать в начальной школе над основными понятиями синтаксиса. М., 1962.

А.М. ОРЛОВА

О синтаксической грамотности

Введение

Еще С.И. Абакумов (1943) утверждал, что «пунктуация — одно из самых «узких» мест в работе школы по русскому языку. На экзаменах при поступлении в высшие учебные заведения количество пунктуационных ошибок у учащихся, только что окончивших среднюю школу, вдвое и даже втрое превышает количество ошибок орфографических. А отдельные учащиеся, обнаруживая удовлетворительные навыки орфографии, иногда совсем не умеют ставить знаки препинания». <...>

Мириться со столь низким состоянием речевой грамотности учеников нельзя. Однако исправить дело можно только в том случае, если будут вскрыты причины, порождающие столь существенные пробелы в усвоении и практическом использовании школьниками закономерностей языковых явлений. Результаты ряда наших исследований показывают, что поиски этих причин должны пойти по двум направлениям. Во-первых, необходимо хорошо разобраться в специфике русского языка как учебного предмета и уяснить, какие психологические требования предъявляет к учащимся эта специфика. Во-вторых, столь же обязательно установить, в какой мере господствующие в школе методические приемы учитывают эту специфику и отвечают обусловленным ею психологическим требованиям.

Практически, при проведении конкретных исследований, оба названные нами направления обычно оказываются теснейшим образом связанными друг с другом. Однако акцент может быть сделан на одном из них. В соответствии с профилем нашей специальности мы и сделаем в данной работе акцент на первом из названных выше направлений. Вопросов же методических приемов мы будем касаться лишь в тех случаях, когда окажется возможным внести психоло-

гически обоснованные предложения по рационализации общепринятых способов обучения, вытекающие из учета специфики изучаемых грамматических фактов. <...>

Глава I

Осознание формы и содержания в явлениях языка как психологическая основа усвоения учащимися грамматики

<...>5. На многочисленных фактах, собранных психологами, изучавшими процессы усвоения разных грамматических тем учащимися разных классов, была выявлена тенденция учащихся к одностороннему рассмотрению материала. Одни учащиеся ограничивались при этом анализом только смысловой стороны материала, другие вычленяли в нем сугубо формальные или формально-грамматические компоненты.

Хотя по мере овладения тем или иным материалом эта тенденция обычно снижалась, однако при переходе учащихся к изучению каждого нового раздела она возникала вновь примерно с той же силой. Таким образом, тенденцию к односторонности нельзя считать явлением возрастным.

6. Основной тенденции к односторонним решениям следует считать общую закономерность психической деятельности, избегающей расщепления внимания на одновременное решение двух задач. Установлены основные факторы, определяющие крен этой тенденции. В большинстве случаев она возникает как результат совместного действия нескольких факторов. В ряде случаев может быть установлено решающее преобладание одного из них.

7. Основным источником семантической направленности аналитико-синтетической деятельности при решении грамматических задач является повседневный опыт речевого общения, в процессе которого отчетливо осознается только смысловая сторона речи. Систематически закрепляясь в этом опыте, названная тенденция отличается широтой ее проявления и большой живучестью. Она с трудом перестраивается, особенно если иметь в виду, что она зачастую получает подкрепления в силу не учитываемой эту тенденцию учебной практики, в силу недостаточно продуманного подбора материала для знакомства с соответствующим явлением языка и закрепления знаний о нем.

Проявлением «семантизма» следует считать не только направленность анализа на смысловую сторону материала, но и понимание терминов в житейском значении называющих их слов.

Имея в виду специфичность этого рода «семантизма», мы и предложили для него условно особое наименование: «наивный», «житейский» или «лексический семантизм».

8. Источники тенденции к вычленению и обобщению формальных особенностей текстов различны. Вычленение сугубо формальных компонентов текстов обычно является результатом самостоятельно осуществленных детьми операций отвлечения и обобщения, что происходит или из-за отсутствия соответствующего руководства, или определяется индивидуальными особенностями психики учащегося, получившими в психологической литературе наименование «интеллектуальной пассивности».

В других случаях в основе «формализма» лежат промахи и недоделки, имеющие место в учебниках, методических руководствах, в работе учителя. Возможно, что здесь играют роль и индивидуальные особенности детей.

9. <...> становится очевидным, что для выработки у учащихся целостного подхода к явлениям языка основное значение имеет содержание и организация учебной работы. Формулировка определений и правил в учебнике, подбор материала упражнений, увязка нового материала с ранее пройденным, требования, предъявляемые учителем к ответам учащихся, — все это должно быть так организовано, чтобы ничто из того, что благоприятствует неправомерному «семантизму» или «формализму», не тормозило формирования и закрепления полноценных знаний у учащихся.

Глава II

Психологический анализ приема постановки грамматических вопросов и его роль в развитии абстрагирующего мышления учащихся

<...> 5. Для правильной оценки приема постановки грамматического вопроса первостепенное значение имеет раскрытие психологической природы тех умственных операций, какими осуществляется его применение.

6. Поставленные нами с этой целью три серии специальных экспериментов показали следующее:

а) постановка грамматического вопроса по своей психологической природе существенно отлична от использования вопросительной формы речи в повседневном общении. Это различие идет по трем линиям: генеза, направленности и психических процессов, обеспечивающих их применение;

б) вопросительная форма речи формируется в жизни, в процессе общения людей и имеет в основе возникающие у человека внутренние потребности знать то, чего он не знает, но что ему нужно или интересно знать. Вопросительная форма речи, возникающая в жизни, направлена на неизвестное, на отсутствующее. Ее подкреплением является удовлетворение потребности в знании. Она ведет к созданию и закреплению вопросно-ответных связей, сначала конкретных и единичных, а потом все более обобщенных. Можно думать, что эти последние и составляют в дальнейшем психологическую основу вопросно-ответного общения;

в) грамматический вопрос получает свое первое применение в учебной работе. В каждом конкретном случае его постановка определяется требованиями, идущими извне: от учителя, от учебной задачи и т.п. Грамматический вопрос направлен на объект, специальное рассмотрение которого для младшего школьника непривычно, — на речь как таковую, в какой-то мере абстрагированную от ситуации, отображенной в ней. Как показали наши эксперименты, в основе правильной постановки грамматического вопроса лежат довольно сложные, в некоторых своих частях противоречивые умственные операции, среди которых ведущими являются процессы абстрагирования в их разных проявлениях. Все это делает постановку грамматических вопросов трудной, но важной задачей для младших школьников.

Помимо того что такие вопросы открывают путь к познанию грамматических явлений как таковых, они упражняют учащихся в осуществлении процесса абстрагирования на языковом материале, а тем самым развивают их абстрагирующее мышление как вообще, так и в формах, приводящих к познанию явлений языка;

г) грамматический вопрос применяется в школьной практике в двух его разновидностях: в виде «собственно грамматического» и «семантико-грамматического» вопросов. Особенностью первых является то, что они предлагаются в форме, соответствующей форме того слова, к которому они ставятся, и в силу этого обладают некоторыми формально-грамматическими особенностями, общими с разбираемыми словами. Для вторых характерно то, что они в своей форме независимы от формы разбираемого слова и прямо направлены на раскрытие смысловой характеристики разбираемого явления <...>

7. Наши эксперименты показали, что деятельность постановки «собственно грамматического» вопроса отлична от деятельности отыскивания в тексте ответа на такой же вопрос, поставленный кем-либо другим. Отыскивание ответа на готовый вопрос ближе к использованию вопросительной формы речи в быту и, подобно последней, имеет в своей основе вопросно-ответные связи, возникшие в жизненной практике речевого общения. В силу сказанного эта деятельность осуществляется учащимися с меньшими затруднениями.

8. Можно признать практически целесообразным использовать данное положение при формировании у учащихся умения применять «собственно грамматические» вопросы, постепенно переводя их от более легкой деятельности ответа на готовый вопрос к самостоятельной постановке вопроса и снова возвращая к деятельности ответа на готовый вопрос при возникновении затруднений.

9. «Семантические» вопросы, когда они применяются для решения грамматических заданий, приобретают некоторые особые свойства, позволившие нам назвать их «семантико-грамматическими». Таковыми их делают требования давать на них односложные ответы и предназначать их для выявления смысловых соотношений, имеющих вполне определенные грамматические значения.

10. Семантическая направленность этих вопросов оказывается противоречащей их назначению как вопросов «семантико-грамматических» и вызывает тенденцию к ошибкам многословности ответов и к ошибкам смешения связей. Зная свойство названных вопросов порождать эти тенденции, учитель может упражнения в постановке «семантико-грамматических» вопросов сделать хорошим средством борьбы с этими тенденциями и средством выработки умения познавать явления языка с позиций грамматики, т.е. в единстве их смысловых и формально-грамматических компонентов. <...>

Глава V

Психологическая трактовка одного из аспектов принципа преемственности обучения

<...> 1. За исходное положение, не вызывающее никаких сомнений в его психологической целесообразности, должно быть принято следующее: в начальных классах школы учащиеся должны получать знания, обогащаемые и дополняемые в средней школе, но ни в коем случае не перестраиваемые и не изменяемые по существу — иначе говоря, не вызывающие необходимости в замене или основательной перестройке лежащих в основе этих знаний связей (ассоциаций) и их систем.

2. Данное исходное положение имеет силу и для основных понятий синтаксиса, в частности для понятий «предложение», «подлежащее» и «сказуемое». Названные понятия принадлежат к числу тех, пользоваться которыми учащим-

ся приходится на протяжении всего периода школьного обучения. Переходя из начальных классов в более старшие, учащиеся должны в отношении этих понятий усвоить такие знания и умения, которые не потребуют коренной перестройки.

3. Приводившиеся выше факты и их краткая психологическая трактовка свидетельствуют о том, что для достижения указанных целей в привычную практику обучения целесообразно внести следующие поправки:

а) предварительно должна быть проведена, а в последующем — продолжена специальная работа по формированию у учащихся некоторых умений, совершенно необходимых для распознавания явлений грамматики. По отношению к значительному числу грамматических понятий, в том числе и к понятиям «подлежащее» и «сказуемое», это будет умение ставить «синтаксические» вопросы и давать на них однословные ответы;

б) необходимо неуклонно требовать от учащихся, чтобы в плане теоретических знаний и их практического применения к изучаемым явлениям находили обязательное применение и формально-грамматические, и смысловые признаки понятий <...>;

в) материал, подбираемый для ознакомления учащихся с грамматическим явлением и для закрепления знаний о нем, должен быть достаточно вариативным <...>;

г) в целях создания условий, благоприятных для дифференцирования сходных явлений грамматики, широко использовать в работе принцип сопоставления сходных явлений. <...>

Несколько заключительных слов о содержании книги в целом.

Основные ее устремления были направлены на раскрытие следующих общих положений.

1. Любая работа, направленная на повышение эффективности усвоения грамматического материала учащимися, требует обязательного учета объективных особенностей этого материала при столь же обязательном уяснении тех требований, какие специфика языка как учебного предмета предъявляет к психике учащихся.

2. Работа с грамматическим материалом на каждой из предшествующих ступеней его изучения должна строиться не только в соответствии с логикой последующего изложения предмета, но и с учетом того, чтобы при дальнейшем обращении к этому материалу не приходилось подвергать ломке и коренной перестройке связи, созданные ранее в процессе обучения. При их дальнейшем использовании эти связи должны лишь обогащаться и совершенствоваться.

Орлова А.М. Усвоение синтаксических понятий учащимися (очерки). — М., 1961

- **СЛАВИНА Лия Соломоновна** (1906—1988) — в 1930 г. окончила педагогический факультет 2-го МГУ, работала психологом в педиатрическом институте г. Алма-Аты. В 1920—1930-е гг. входила в состав пятерки ближайших московских учеников Л.С. Выготского (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Р.Е. Левина, Л.С. Славина). В 1941 г. закончила аспирантуру в Центральном педиатрическом институте НКЗ СССР. После возвращения из эвакуации (1944) зачислена в Институт психологии, где работала в лаборатории психологии воспитания (впоследствии лаборатория формирования личности) под руководством Л.И. Божович. В 1945 г.

защитила канд. диссертацию «Понимание детьми раннего возраста устного сказа». Изучала вопросы развития мотивации и интереса к учебе у детей. Проводила эмпирические исследования явлений смыслового барьера и аффекта неадекватности. Основные труды: Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958; Дети с аффективным поведением. М., 1966; Трудные дети / Под ред. В.Э. Чудновского. М., 1998.

Л.С. СЛАВИНА

Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам

3. Вторая группа неуспевающих школьников

Среди неуспевающих школьников можно выделить группу учеников, хорошо известную всем учителям, встречающуюся во всех классах школы. Учебная деятельность этих школьников отличается определенными, сходными для всех возрастов чертами.

Как учителя, так и родители считают таких учеников очень неспособными, иногда даже умственно отсталыми. Характер их учебной деятельности дает все основания для такого заключения. Выполняя учебное задание, требующее активной мыслительной работы, эти дети не стремятся его понять и осмыслить: вместо активного размышления они пользуются различными обходными путями, заменяющими это активное размышление. Основным излюбленным приемом для таких учеников при выполнении устных заданий является заучивание без понимания — зазубривание. Они выучивают заданный текст почти наизусть, учат маленькими частями, в несколько строчек, не выделяя логических частей; материал пересказывают почти дословно, не могут ответить ни на один вопрос по тексту, очень плохо понимают содержание выученного. Художественные произведения, которые проходят в школе, заучиваются ими точно так же. Изложения они пишут плохо, часто путают события излагаемого текста и многое пропускают. <...>

Все описанные черты учебной деятельности этих учеников являются результатом одной и той же особенности, а именно недостаточно активного участия интеллектуальной деятельности в их учебной работе. Несмотря на то что в школе с этими детьми учителя занимаются дополнительно, а часто и родители по поручению учителя также много занимаются с ними, все же эти огромные усилия редко приводят к положительному результату.

Эти особенности у разных детей проявляются различно. У некоторых учеников они выражаются более ярко и полно, у других — менее. Это определяет и степень их успеваемости. У некоторых учеников «интеллектуальная пассивность» проявляется избирательно в отношении отдельных учебных предметов. У таких учеников это, как правило, не связано с общей неразвитостью; учителя и родители считают их не способными к тем именно предметам, по которым они не успевают, например к математике, языкам.

У других школьников такие особенности проявляются во всей учебной работе. Это, как правило, дети очень неразвитые, с ограниченным кругом представлений, не имеющие познавательных интересов, с недостаточным для их возраста запасом

знаний. Именно эти ученики как на учителей, так и на родителей производят иногда впечатление умственно отсталых. Они часто остаются на второй год.

Вот несколько примеров использования школьниками в их учебной деятельности обходных неправильных путей, заменяющих активное размышление.

Учительница I класса одной из московских школ обнаружила у своего ученика Коли П. абсолютное неумение передать содержание прочтенного рассказа. В то время как большинство детей хорошо и легко справлялось с этим заданием, Коля не мог с ним справиться, несмотря на ежедневные дополнительные занятия по рассказыванию.

Учительница считала, что у Коли патологически плохая память. Однако этот недостаток памяти проявлялся у мальчика только по отношению к пересказу. В других видах учебной деятельности, как и вообще в любой деятельности, у Коли нельзя было обнаружить никаких недостатков в работе памяти. В то же время из прочитанного текста, даже после многократного чтения, мальчик почти ничего не мог воспроизвести. Более подробное изучение того, как он читает и рассказывает, показало, что Коля не понимал читаемого текста и даже не стремился его понять. При чтении перед ним даже не вставала задача осмыслить содержание, понять его, узнать, о чем он читает. Вместо понимания он стремился выучить текст наизусть. Естественно, что восьмилетний ребенок не мог запомнить и рассказать совершенно бессодержательный для него материал.

Учительнице пришлось учить его понимать читаемый текст путем специально разработанных способов, начиная с очень легких текстов. Например: «Прочти и скажи, как зовут девочку». Затем вопросы усложнялись: «Прочти и скажи, о ком там говорится, или куда пошел мальчик, что сделала девочка?» Постепенно усложнялись не только вопросы, но и тексты. Скоро мальчик научился обращать внимание при чтении на содержание текста и осмысливать его, а вместе с этим он перестал забывать его.

Если бы учительница своевременно не преодолела отмеченную особенность в учебной деятельности мальчика, эта особенность могла бы сохраниться и дольше.

То же явление мы наблюдали у ученика Олега П. (IV кл.), который достаточно успешно справлялся с заданиями по арифметике, но с большим трудом выучивал рассказ или стихотворение.

Когда мы познакомились со способами его работы, то увидели, что он заучивает, не думая над содержанием, не понимая смысла и даже не стремясь его понять, т.е. «вызубривает».

Приведем пример. Олегу надо было выучить два стихотворения, помещенных на одной странице, каждое из которых было напечатано двумя столбцами, одно под другим. Олег выучил сначала первые столбцы первого и второго стихотворения, а потом принялся за вторые столбцы. Надо отметить, что в первом столбце первого стихотворения мысль не была закончена, и в конце его не стояло никакого знака препинания. Кроме того, стихотворения эти относились к разным эпохам, первое стихотворение — Пушкина, а второе — советского поэта. <...>

Наблюдением и изучением неуспевающих школьников описываемого типа было установлено, что многие из них далеко не всегда и не во всякой деятельности являются малосообразительными и неспособными. Вне учебных занятий, например в игре или при выполнении практического дела, многие из этих детей действуют умнее, активнее и сообразительнее, чем в учении.

Вне учения они часто ничем не отличаются от своих товарищей. Больше того, надо отметить, что некоторые ученики испытывают трудности и оказываются неспособными даже не во всех областях учебной деятельности. Во многих учебных заданиях такие школьники ориентируются, соображают и понимают так же хорошо, как и остальные школьники. Это особенно ясно видно при анализе учебной работы младших школьников. Например, в I классе многие ученики, относящиеся к этой группе, как правило, ведут себя совершенно соответственно указаниям учителя уже с первых дней обучения в школе. Многие из них могут рассчитать, где именно надо писать, т. е. на сколько клеток надо отступить сверху и сбоку, могут правильно списать с доски или учебника пример или предложение. Трудности в учении наступают для них только в тех видах учебной деятельности, которые требуют активной умственной работы, умственных усилий. Например, произвести вычисление в арифметическом примере, подчеркнуть определенные слова в предложении, использовать грамматическое правило.

Конечно, в старшем возрасте в связи с тем, что усваиваемые школьником знания оказывают влияние на формирование его личности, на отношение к миру, на интересы, понимание окружающей действительности, различия между всеми учениками описываемой группы и хорошо успевающими учениками начинают проявляться в гораздо более разнообразных областях. Но и в старших классах какое-либо задание выполняется такими учениками значительно хуже в том случае, если оно входит в обязательные учебные занятия, по сравнению с такими же точно заданиями, но выполняемыми вне учебных занятий. Например, многие из таких учеников понимали и излагали содержание книги, прочитанной вне школы, значительно лучше, чем гораздо более простое содержание какого-нибудь художественного произведения, проходимого в классе.

Для проверки этих фактов был проведен небольшой опыт. Нескольким ученикам разных классов (III, V, VII), как отлично успевающим, так и неуспевающим, предлагалось по очереди прослушать два аналогичных по трудности рассказа. Перед чтением одного из них учащимся говорили, что они должны прослушать рассказ и сказать, нравится ли он. Перед чтением другого рассказа предлагалось также прослушать, а затем написать изложение.

После прослушивания каждого рассказа перед учеником ставилась задача передать его содержание или ответить на заданные ему вопросы. Таким образом, от учеников было получено устное изложение рассказов с разной установкой, создаваемой перед прослушиванием. Один раз это было задание неучебного типа — прослушать рассказ и сообщить о нем свое впечатление, второй раз — задание учебного типа (написать изложение).

Обычно у отличников не было расхождения в том и другом случае. А неуспевающие ученики значительно хуже понимали и меньше запоминали в тех случаях, когда слушали чтение рассказа с намерением написать потом изложение, чем в случаях простого прослушивания.

Следовательно, в данном случае, так же как было описано выше, ученики выполняли учебную задачу неправильным путем, заучивая текст дословно, без понимания («зазубривая») и стремясь затем воспроизвести его как можно полнее, и гораздо лучше справлялись с такой же работой, являющейся для них неучебной.

Эти факты становятся еще более понятными на основе исследования украинского психолога П.И. Зинченко (1950), который показал, что для некоторых школьников, не усвоивших правильных приемов заучивания, даже и в старших

классах (IX–X) намерение запомнить препятствует хорошему пониманию, а следовательно, и лучшему усвоению материала.

У многих из этих школьников в начале обучения учителя отмечают отличную дисциплину, старательность и стремление выполнять все учебные задания, поручения, школьные обязанности.

Однако старательность и добросовестность проявляются у них там, где не требуется собственно активной умственной работы. Например, ученики I класса тщательно списывают числовой пример с доски или с тетради товарища, складывают слова из разрезной азбуки, опять-таки копируя слово, уже сложенное товарищами, спрашивают у соседей по парте или у учительницы, что надо делать, охотно и быстро исправляют указанные им или самостоятельно замеченные ошибки. Многие из них по собственной инициативе вторично переписывают неверно или грязно выполненное задание.

Очень многие из школьников этой группы сохраняют это отношение к учению до конца своего пребывания в школе, несмотря на то, что они затрачивают на учение огромное количество труда и времени, необходимого при их способах учебной работы. Есть такие ученики, которые не разрешают себе ни отдыха, ни развлечений, отдавая все время приготовлению уроков. <...>

Такие же ученики имеются и в старших классах школы. Надо отметить, что в резко выраженных случаях интеллектуальной пассивности школьник только благодаря такому упорному и настойчивому труду оказывается в состоянии хоть кое-как справиться с программой.

Однако среди школьников этой группы, особенно в средних классах (так как в этих случаях до старших классов они не в состоянии дойти), можно встретить и совсем иных учеников. В результате резкого отставания в усвоении учебного материала, невозможности из-за этого принимать участие в общей работе класса, резких отрицательных эмоциональных переживаний, появляющихся в связи с их неуспеваемостью, возникновения «смыслового барьера» у многих учеников этой группы появляется нелюбовь к учению, небрежное и неответственное отношение к занятиям, иногда недисциплинированное поведение, но это явления уже вторичного порядка.

Таким образом, у некоторых из учеников данной группы все описанные особенности учебной деятельности проявляются наряду с их небрежным и неответственным отношением к своим учебным обязанностям. У других же, наоборот, можно отметить очень старательное и добросовестное отношение к занятиям.

Итак, в эту группу неуспевающих школьников, названных нами интеллектуально-пассивными детьми, мы отнесли таких детей, которые учатся плохо, потому что не пользуются в своей учебной деятельности активной мыслительной работой, не хотят и не любят думать и стремятся размышление над задачей подменить различными обходными путями её решения. При обычных методах обучения повысить успеваемость этих школьников не удастся. <...>

Нам удалось доказать, что многие из школьников, считающиеся неспособными или даже умственно отсталыми, на самом деле не являются таковыми. Проявляемая ими в учебной работе интеллектуальная пассивность, препятствующая им усваивать учебный материал и продвигаться в обучении, является результатом неправильного воспитания. Преодоление интеллектуальной пассивности дает ученику возможность хорошо учиться в обычных условиях школьного обучения.

Исследование основывалось на том положении, что психические особенности личности не являются врожденными, а формируются в процессе жизни и деятельности ребенка, следовательно, являются в конечном счете результатом воспитания. Соответственно этому было выдвинуто предположение, что и так называемая интеллектуальная пассивность, проявляется ли она в резко выраженной форме или не так ярко выражена, не представляет врожденной неспособности школьников, а является результатом неправильного воспитания и обучения детей.

Исходя из этого, изучение интеллектуальной пассивности проводилось путем экспериментально организованной системы учебно-воспитательных воздействий, направленных на ее преодоление. Эти эксперименты заключались в нахождении условий, вызывающих интеллектуальную активность у испытуемых детей. Эксперименты проводились с неуспевающими учениками первых классов.

Наблюдения над способами учебной работы учеников, проявляющих интеллектуальную пассивность в учебной деятельности, показали, что характерным для них является то, что они *не выделяют* собственно интеллектуальную задачу из ряда других задач, что эта интеллектуальная задача не выступает перед ними как задача, требующая для своего решения *специфических интеллектуальных способов*, и не побуждает их к активной интеллектуальной работе. <...>

Мы предположили, что те затруднения, которые теперь (после уничтожения отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности) встали перед этими детьми, связаны с недостатками, ранее возникшими в их умственной деятельности благодаря неправильному воспитанию.

Всякая мыслительная деятельность опирается на какие-то определенные, уже прежде сформированные умственные знания, навыки и умения. Вначале (в дошкольном и отчасти дошкольном возрасте) они формируются в процессе игровой и практической деятельности. Однако уже в дошкольном возрасте интеллектуальные умения и знания начинают приобретаться в процессе собственно познавательной деятельности, на основе первоначально уже сформированных в игре и практической деятельности умений, навыков и знаний. <...>

Обучение чтению требует от ребенка активной мыслительной работы, которая возможна только при условии наличия у него определенного речевого развития и уже приобретенных прежде определенных интеллектуальных умений и знаний в этой именно области (например, ребенок должен правильно произносить звуки речи, уметь их слышать, выделять, дифференцировать). <...>

Основной пробел в воспитании изучаемых в этом исследовании детей, как выяснилось из полученных данных, заключался в том, что они в течение дошкольного возраста не имели ни правильных условий умственного развития, ни достаточной практики интеллектуальной деятельности. <...>

Если учитель по отношению к этим детям не применяет специально разработанной системы учебно-воспитательных мероприятий, дети фактически оказываются предоставленными самим себе, а сами они, как правило, не в состоянии преодолеть трудности, поэтому результат получается очень плохой. Те дети, у которых недостаток интеллектуальных умений и навыков выражен наиболее ярко, не усваивают даже программы I класса. Хотя они присутствуют на уроках, все обучение идет мимо них. Они часто сидят по два-три года в одном классе почти без всякого продвижения и в конце концов попадают во вспомогательные школы. Дети, у которых указанный недостаток выражен менее ярко, кое-как справляясь с прог-

раммой, с трудом переходят из класса в класс, часто оставаясь по два года в одном классе. Именно эти дети составляют ряды имеющих в каждой школе, в каждом классе «зубрил», неспособных, тупых детей, о которых мы говорили выше.

Таким образом, для преодоления интеллектуальной пассивности необходимо одно новое условие — воспитание у этих детей интеллектуальных умений и обучение их тем знаниям, которыми они не овладели до школы и отсутствие которых является в конечном счете причиной их неуспеваемости. <...>

Имеющиеся данные по наблюдению и изучению неуспевающих школьников старших классов, проявляющих, по мнению учителей, неспособность к учению, дают основание предполагать, что и здесь имеется такого же рода интеллектуальная пассивность, как и у изученных в описанном исследовании школьников I класса. <...>

Относительно школьников младших классов можно утверждать, что если правильно, учитывая особенности интеллектуально-пассивных учеников, организовать их обучение, учитель может ликвидировать недостатки их развития и добиться того, что они будут хорошо успевать в обычных условиях школьного обучения. <...>

Наконец, мы хотели бы остановиться на вопросе о том, обеспечивает ли школьное обучение активное участие мыслительной деятельности ребенка на каждом этапе обучения, в каждом виде учебной работы, для каждого ребенка. Добивается ли каждый учитель того, чтобы каждый его ученик активно думал в процессе учебной работы и не имел никакой возможности пользоваться обходными путями.

Нам кажется, что не будет преувеличением сказать, что дело здесь обстоит далеко не благополучно. <...>

В настоящее время сотрудниками Лаборатории воспитания Института психологии АПН РСФСР разработана небольшая инструкция о том, как организовать такую работу в I классе. Приводя здесь содержание инструкции, мы, однако, ни в коем случае не предполагаем, что это единственный путь предупреждения неуспеваемости в таких случаях. <...>

Славина Л.С. Трудные дети /Под ред. В.Э. Чудновского. — М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998

- **СОКОЛОВ Александр Николаевич** (1911—1996) — окончил биологический факультет Калининского пединститута и аспирантуру Психологического института, где в 1937 г. защитил кандидатскую диссертацию «Роль осознания движений при выработке двигательных навыков» (научный руководитель Б.М. Теплов) и стал сотрудником Института; в 1945—1952 и 1971—1983 гг. заведовал лабораторией психологии мышления и речи. В 1967 г. защитил докторскую диссертацию «Внутренняя речь и мышление». Проводил психофизиологические эксперименты по регистрации электрической активности мышц речевых органов во время беззвучной артикуляции слов, решения в уме арифметических задач, чтения про себя, слушания, припоминания в уме и воспроизведения словесного материала. Его исследования свидетельствуют о том, что внутренняя речь и связанная с ней скрытая артикуляция являются основным механизмом мышления, с помощью которого происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование сенсорной информации. Моно-графия «Внутренняя речь и мышление» была удостоена премии К.Д. Ушинского (1968 г.), переиздавалась в Париже, Нью-Йорке, Лондоне. Основные работы: Внутренняя речь и понимание. М., 1941; Процесс мышления при решении физических

задач учащимися. М., 1954; Вопросы психологии понимания в работах К.Д. Ушинского. М., 1955; О речевых механизмах умственных действий. М., 1956; Исследования по проблеме речевых механизмов мышления. М., 1959; Динамика и функции внутренней речи (скрытой артикуляции) в процессе мышления. М., 1960; Внутренняя речь при изучении иностранных языков. М., 1960; Исследования Б.М. Теплова в области ощущений и восприятий. М., 1966.

А.Н. СОКОЛОВ

Недостаточность фрагментарных форм внутренней речи для понимания трудных (отвлеченных) текстов и необходимость в этом случае развернутого проговаривания слов

...Итак, если человек слушает текст и одновременно проговаривает посторонний ряд слов, он не может правильно воспроизвести смысл слушаемой речи. Однако возможно ее частичное, фрагментарное воспроизведение с помощью отрывочного артикулирования некоторых обобщающих слов в момент микропауз в речевых помехах. Игнорировать возможность зачаточного или отрывочного артикулирования слов, относящихся к содержанию воспринимаемого на слух текста, мы не имеем никаких оснований, тем более что многие испытуемые определенно замечали это.

Не менее важным в этой связи является и то обстоятельство, что наши испытуемые могли не только слушать и понимать чужую речь, по и обобщать ее, и не только обобщать, но и собирать интроспективные наблюдения, а нередко к тому же еще иметь дополнительный ряд мыслей, ассоциативно возникающий при слушании речи. Испытуемые, таким образом, нередко выполняли интеллектуальную работу в нескольких планах, и все это при максимально исключенных речевых движениях. Как можно было бы понять это, если бы каждый из названных процессов был действительно связан с произнесением слов? Какая невыразимая путаница была бы тогда в головах испытуемых? Между тем испытуемые настолько привыкли к обстановке опытов, что в последних экспериментах не отмечали какой-либо существенной разницы между слушанием текста при произнесении стихотворения и без его произнесения. Остается поэтому предположить, что процесс слушания не был связан с развернутым речедвигательным произнесением слов. Необходимость артикулирования слов возникала главным образом в двух случаях — либо при закреплении незнакомых названий, фамилий, цифрового материала и т. д., либо при сопоставлении, сравнении, связывании, обобщении. При этом в обоих случаях испытуемые и экспериментатор обычно легко обнаруживали небольшие заминки в произнесении стихотворения.

Приведем дополнительные данные, подтверждающие это.

Испытуемая А. в одном из последних экспериментов, т. е. когда стихотворение произносилось наиболее автоматизированно, заметила, что «внутреннее повторение фамилии Мелье сбивало стихотворение». То же самое отмечала и испытуемая

Р. при попытках запомнить неизвестные ей фамилии Клода Бернара и Мажанди, а также при запоминании цифровых данных.

Но еще большие трудности возникали у наших испытуемых тогда, когда им приходилось слушать отвлеченные тексты. В таких случаях можно было всегда наблюдать деавтоматизацию даже хорошо заученного стихотворения. Так, например, даже сравнительно мало отвлеченный отрывок из «Науки логики» Гегеля, излагавший различие между арифметическими и геометрическими величинами, вызывал резкую деавтоматизацию в произнесении стихотворения. Более возможным было понимание этого отрывка при счете, но и в этом случае возникавшее явление мгновенной амнезии приводило к фрагментарному воспроизведению текста. Длинные предложения обычно сразу же забывались. Таким образом, и в этом случае понимание текста было далеко не полным.

В этом отношении интересны показания испытуемой М., которая в связи с этим текстом говорила: «Мне были понятны многие отдельные фразы, но связать их в единое целое я не сумела, и они забывались. Мне никак не удавалось получить связную мысль».

То же самое отмечали и другие испытуемые. У всех было понимание значения отдельных слов, но не было понимания общего смысла текста.

Даже при свободном слушании, т. е. при слушании без одновременного счета, понимание этого отрывка было далеко не полным. Большинство испытуемых и в этом случае воспроизводили этот текст очень диффузно, говоря, что им трудно понимать отвлеченные мысли на слух. Тогда мы попросили некоторых из них читать этот отрывок вслух и все рассуждения по поводу его содержания также делать вслух.

Приведем один из протоколов этого опыта.

Испытуемый С. читает текст вслух.

«Пространственная и числовая величины обыкновенно рассматриваются как два различных вида величин, причем понимают это различие таким образом... (Пауза. Испытуемый снова читает и затем говорит: «Пространственная и числовая величины разные. В чем различие?»)... Причем понимают это различие таким образом, что пространственная величина, взятая сама по себе, есть столь же определенная величина, как и числовая величина... (Пауза. «Обычно понимают, что сами по себе эти величины одинаково определенные. Хорошо!»)... Их различие состоит согласно этому способу рассмотрения лишь в определениях непрерывности и дискретности... («Ага, одна величина непрерывная, другая дискретная»)... как определенное же количество они стоят на одной ступени... («Не понимаю. Они разные: одна непрерывная — это пространство, а другая дискретная — это арифметика, и в то же время одинаковые». Испытуемый снова перечитывает)... как определенное же количество они стоят на одной ступени. Геометрия имеет, говоря вообще, своим предметом в виде пространственных величин непрерывную величину... («Ну да, например треугольник или квадрат, но и их пространство может быть выражено в количестве квадратных единиц»)... а арифметика в виде числовых величин — дискретную». («Это понятно: арифметика — это один, два, три, пять, десять. Это единицы, но единицы тоже могут бесконечно продолжаться — миллион единиц, триллион единиц».) В конце испытуемый формулирует следующий вывод: «Пространственные и арифметические величины — разные величины. Пространственные величины непрерывны, арифметические — дискретны. Но и те и другие есть количественно определенные величины».

Здесь описан процесс понимания отвлеченного текста при посредстве повторения отдельных фраз и их обобщения в единую мысль. Этот процесс требовал развернутой артикуляции слов. Наоборот, чем легче текст, тем более сокращенным было бы его воспроизведение. В легком тексте фиксируются немногие обобщающие слова, краткая схема текста. Для понимания трудного текста недостаточно фиксирования немногих слов, здесь требуется более развернутое воспроизведение его. Последнее было невозможно в условиях нашего эксперимента, что и затрудняло понимание таких текстов.

До сих пор мы подчеркивали сокращенный характер внутренней речи. Это, вообще говоря, довольно распространенное утверждение не всегда, однако, соответствует действительности. Внутренняя речь не всегда столь сокращенна, как мы указывали раньше. Временами она может иметь очень развернутую форму. Так, например, бывает, когда мы рассуждаем, дискутируем сами с собой. В этом случае иногда опускается лишь название предмета, о котором идет речь, а все остальное может говориться почти полностью. Вот такого рода развернутая внутренняя речь и требовалась для понимания трудных текстов. Между тем в наших экспериментах развернутая внутренняя речь исключалась, и отсюда возникали трудности понимания отвлеченных текстов.

Таким образом, этот эксперимент показал нам, что исключение речедвижений, препятствуя вербализации, затрудняет понимание отвлеченных текстов и что для понимания таких текстов требуется повторное чтение их самими испытуемыми. Это обычное явление — чтобы понять трудную книгу, приходится два-три раза читать ее. Как же в таком случае происходит процесс понимания и какова при этом роль повторного воспроизведения текста?

При первом чтении трудных текстов обычно получается очень неопределенное, диффузное понимание — «понимание вообще». Так, после первого чтения указанного выше отрывка из «Науки логики» испытуемые обычно понимали только то, что речь шла о каком-то различии между пространственными и числовыми величинами, и совершенно упускали при этом моменты единства их. Повторные чтения в этом случае вели к расчленению материала на части, испытуемые начинали вдумываться не только в каждое предложение, но и в значения отдельных слов. При этом характерно, что испытуемые нередко на время игнорировали придаточные предложения, обращая свое внимание в первую очередь на главные, а поняв их, переходили затем к придаточным предложениям. Таким образом, происходило расчленение отдельных предложений и выделение в них наиболее существенных моментов.

Но расчленение материала и выделение в нем существенных моментов еще не вело к пониманию общего смысла текста. Для этого требовался новый мыслительный процесс — процесс объединения разрозненных мыслей в единое целое, процесс обобщения, без чего невозможно было бы формулирование общего вывода. Первым шагом обобщения являлось здесь сближение отдельных представлений и понятий. Испытуемые во время чтения текста неоднократно возвращались к уже прочитанным предложениям, что позволяло связывать их друг с другом.

В результате проговаривания слов при чтении или слушании замедлялся процесс понимания и это препятствовало диффузному, неопределенному схватыванию смысла. Развернутое артикулирование, замедляя процесс понимания, вместе с тем и расчленяет материал на части и, таким образом, позволяет фиксировать (отмечать и закреплять) наиболее существенные из них.

Если принять во внимание необходимость для понимания трудных текстов расчленения материала и последующего обобщения выделенных частей, то станет понятной и причина того, почему сокращенная форма внутренней речи оказывалась недостаточной для понимания таких текстов. Сокращенная форма внутренней речи — это только схема речевого выражения мыслей, это только намеки на немногие обобщающие слова, которые, являясь семантическими комплексами, могут быть при желании развернуты. Намеками слов мы можем отмечать более или менее известное, намеками слов мы можем и обобщать, если этому обобщению, как, например, в случае «внезапных» мыслей (Einsicht немецких авторов), когда-либо предшествовал анализ. Но анализировать нечто совсем неизвестное при помощи такой речевой схемы нельзя. Для этого требуется развернутая внутренняя речь, а порой и открытое артикулирование слов. В наших экспериментах то и другое было исключено, что и затрудняло понимание трудных текстов.

Указанная роль артикулированного воспроизведения материала — не единственная. Не меньшее значение имеет и то обстоятельство, что речедвигательное воспроизведение слов закрепляет материал, а это во многих случаях могло оказываться решающим и для понимания. Ведь для того чтобы можно было установить какие-либо связи и отношения между двумя порознь понимаемыми предложениями, необходимо оба их держать в уме. Без закрепления предшествующего невозможно его связывание с последующим. Всякое обобщение требует связывания представлений или понятий, и еще Гегель писал, что ассоциация представлений есть «подведение единичных представлений под общие», образующее их взаимосвязь...

Мы приходим, таким образом, к тому выводу, что подавление речедвижений, препятствуя развернутой внутренней речи и делая совершенно невозможной внешнюю, затрудняет понимание отвлеченного материала по двум причинам: во-первых, потому, что оно лишает человека возможности анализировать материал, выделять в нем наиболее существенные части и обобщать их в дальнейшем, и, во-вторых, потому, что не позволяет речедвигательно закреплять этот материал. <...>

Напомним, что и наши испытуемые во многих случаях чувствовали себя «вполне понимающими», но в то же время очень быстро забывали значительную часть того, что слышали. Исключение речедвижений сказывалось здесь прежде всего в забывании. При повторении же опытов испытуемые получали возможность закреплять смысл текстов путем обобщенного воспроизведения их содержания; последнее, по-видимому, связывалось с зачаточной артикуляцией обобщающих слов.

Вместе с тем в этих опытах выяснилось, что сама по себе артикуляция слов оказывалась еще недостаточным фактором даже и для запоминания. В этом отношении особенно показательными были опыты, в которых испытуемые намеренно воспроизводили весь материал слово за словом. Интроспективные данные испытуемых в этих случаях убедительно показывали, что здесь имело место очень быстрое забывание из-за невозможности обобщать материал (не было времени для обобщения). То, что не обобщалось, то, что логически не связывалось, то оказывалось часто забытым, несмотря на вербализацию.

Не является ли одной из причин быстрого забывания сновидений то, что при этом, как правило, мы имеем только картину образов, картину, в которой один образ накладывается на другой без обобщения их? Другое дело, если, проснувшись, рассказать сновидение. Рассказывая, мы расчленяем слитное единство целого и вместе с тем так или иначе обобщаем выделенные части и закрепляем их в памяти.

Речь, расчленяя мысль, помогает нам отделять существенное от несущественного, обнаруживать противоречие в мысли и тем самым развивать ее. «Слово обобщает» — это бесспорно, и оно обобщает потому, что выражает собой единство речевого анализа и синтеза.

Слушая чужую речь — если мы действительно внимательно слушаем ее, — мы выделяем в ней основные моменты и обобщаем их. Но при слушании более или менее известного, обычного мы часто ограничиваемся лишь нерасчлененным схватыванием целого. В таком случае понять означает бегло схватить нечто и соотносить воспринятое с прежним, уже известным. Для такого понимания не требуется развернутой речи, она может быть крайне сокращенной, сокращенной до немногих намеков, ибо такое понимание предполагает многое уже известным. Но такое понимание и не выходит за пределы уже известного. Понять же новое — значит выразить его в форме нового представления или понятия, а этому должна предшествовать внутренняя переработка материала, анализ его.

Перед нами, таким образом, различные ступени процесса понимания — от нерасчлененного схватывания целого к дифференциации его, к выделению отдельных частей и от них к формулированию общего вывода в виде новых понятий.

Приведенные здесь экспериментальные данные с несомненностью показывают, что роль речевых выражений на различных ступенях понимания различна. При суммарном схватывании смысла она минимальна. Главная роль речевых выражений в этом случае сказывается в запоминании. При необходимости внутренней переработки материала — анализа и обобщения его — роль речи максимальна. Всякое препятствие словесному выражению мыслей означает в таком случае препятствование пониманию.

Сторонники гипотезы «внутреннего повторения», как мы видели, считают, что без повторения чужой речи невозможно понимание ее. С этой точки зрения слушать — значит повторять. Мы попытались показать, что такого буквального повторения обычно нет у развитого человека и что такое повторение не имеет смысла даже для закрепления слушаемой речи, так как и для закрепления требуется нечто большее — обобщение материала. Но такое повторение, сопровождаемое внутренней переработкой материала, может иметь место там, где требуется понять нечто новое и трудное. В этом отношении утверждение «понимать — значит повторять» содержит долю истины, но только лишь долю, так как и здесь суть дела не столько в повторении самом по себе, сколько в анализе материала и последующем обобщении его.

Внутренняя речь как механизм смыслового комплексирования

<...> В своем анализе внутренней речи мы постоянно исходили из двух ее форм или ступеней развития: развернутой (внутреннее говорение) и сокращенной (оперирование намеками слов). В связи с этим мы старались показать — и эксперимент с пониманием трудных текстов демонстрировал это, — что сокращенная форма внутренней речи (мышление намеками слов) возникает только на основе предшествующего словесно-рассуждающего мышления. Поэтому, если говорить о развитии внутренней речи, нельзя игнорировать ни одну из форм ее. Мысля, мы постоянно переходим от мышления-рассуждения к мышлению намеками слов.

Развернутая внутренняя речь — это то, что Платон называл «словесно выраженной молчаливой речью», разговором с самим собой. В дальнейшем своем развитии внутренняя речь все менее и менее становится словесно выраженным гово-

рением. Сокращенность словесного выражения приводит ко все большему сгущению смысла в одном слове или даже намеке на слово; внутренняя речь становится, таким образом, высшим синтезом значений отдельных слов, превращаясь в язык семантических комплексов.

Однако, сколь бы сокращенным ни было словесное выражение во внутренней речи, все же она не перестает быть речью. <...>

Сокращенное выражение смысла во внутренней речи, представляя собой крайнюю ступень отвлечения и обобщения, становится возможным только на основе длительного процесса развития мышления, процесса, начальные стадии которого представляют собой оперирование с реальными предметами и явлениями, с реальным расчленением (анализом) и столь же реальным обобщением (синтезом) их. Только на такой материальной основе человек получает возможность идеально представлять предметы и явления внешнего мира, познавать их связи и отношения, выражая последние в виде общих понятий...

Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. — М.: Изд-во «Просвещение», 1968

- **ТЕПЛОВ Борис Михайлович** (1896—1965) — основатель отечественной школы дифференциальной психофизиологии. В 1921 году окончил историко-филологический факультет Московского университета. В 1921—1933 гг. работал в научных учреждениях Красной армии (НИИ маскировки и др.). С 1929 г. — сотрудник Института психологии, где исследовал процессы ощущений и восприятий и с 1933 г. заведовал лабораторией, в 1933—1935 гг. и 1945—1952 гг. — зам. директора по научной работе. В 1940 защитил докторскую диссертацию «Психология музыкальных способностей». В 1946—1953 гг. заведовал кафедрой логики и психологии Академии общественных наук, в 1949—1951 гг. — зав. кафедрой психологии философского факультета МГУ. С 1945 г. действительный член АПН РСФСР, член Президиума АПН РСФСР (1964—1965 гг.), заслуженный деятель науки РСФСР (1957 г.), главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1958—1965 гг.). В 1950—1960-х гг. обосновал психофизиологический подход к изучению индивидуальных различий и показал, что люди различаются не только содержательной стороной психической жизни, но и по формальным, или динамическим, особенностям поведения. Материалы представлены в пяти сборниках под его редакцией: «Типологические особенности нервной высшей деятельности» (М., 1956—1967). Основные труды: Психология. Учебник для средней школы. М., 1942 (8-е изд. 1954); Ум полководца. М., 1943; Избранные труды. Т. 1—2. М., 1985.

Б.М. ТЕПЛОВ

Заметки психолога при чтении художественной литературы

Анализ художественной литературы обычно не указывается в числе методов психологического исследования. И фактически психологи этим методом не пользуются. Даже те лаконичные (хотя и немалочисленные) ссылки на литературные

образы, которые есть в книге С.Л. Рубинштейна [Основы общей психологии. М., 1946. — *Примеч. ред.*], или те три-четыре литературных примера, которые очень тонко использованы Л.С. Выготским в последней главе книги «Мышление и речь», производят впечатление чего-то не совсем обычного в «научном» психологическом сочинении.

Автор нижеследующих страниц глубоко убежден, что художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней. Развернутое доказательство этого тезиса, так же как и установление принципов научно-психологического использования данных художественной литературы,— задача очень важная. Но в настоящей работе она даже и не ставится. Раньше чем сочинять теорию плавания, полезно попробовать поплавать практически.

Результаты — пока еще очень несистематические — таких проб составляют содержание настоящих заметок. Вполне возможно, что они еще не имеют значения «научных материалов». Но автор надеется, что они могут быть полезны психологам хотя бы в качестве «примеров» и «иллюстраций».

Проблема «узкой направленности» (Сальери)

В чем источник трагедии Сальери?

Конечно, не в бездарности, якобы контрастирующей с гениальностью Моцарта.

Высокая музыкальность давала основную окраску детским переживаниям Сальери:

Родился я с любовью к искусству;
Ребенком будучи, когда высоко
Звучал орган в старинной церкви нашей,
Я слушал и заслушивался — слезы
Невольные и сладкие текли.

Он «вкушал восторг и слезы вдохновенья», что едва ли может быть характерно для бездарности. Он «чувствует» музыку, как немногие избранные.

Когда бы все так чувствовали силу
Гармонии! но нет: тогда б не мог
И мир существовать...—

говорит о нем Моцарт. Сила воздействия музыки на Сальери так велика, что, снедаемый безумной завистью, уже совершив страшное преступление, отравив Моцарта, он плачет от наслаждения музыкой того же Моцарта:

... Друг Моцарт, эти слезы...
Не замечай их. Продолжай, спеши
Еще наполнить звуками мне душу...

Источник его трагедии и не в том, что он от природы завистник, от природы склонен к зависти.

Нет! Никогда я зависти не знал,
О, никогда! — ниже, когда Пиччини

Пленить умел слух диких парижан,
Ниже, когда услышал в первый раз
Я Ифигении начальны звуки.
Кто скажет, чтоб Сальери гордый был
Когда-нибудь завистником презренным,
Змеей, людьми растоптанною, вживе
Песок и пыль грызущею бессильно?
Никто!.. А ныне — сам скажу — я ныне
Завистник. Я завидую; глубоко,
Мучительно завидую...

Чужое творчество в его высших достижениях не только было для него объектом зависти, оно было ему одной из величайших радостей жизни. Он отклонял от себя мысль о самоубийстве, думая:

Быть может, новый Гайден сотворит
Великое — и наслажуся им...

Предмет «Моцарта и Сальери» не психология завистника, а психология зависти, так же как предмет «Отелло» не психология ревнивца, а психология ревности.

Источник трагедии Сальери в страшной узости, в том, что музыка для него ; не главный, не центральный, а единственный интерес, что музыка для него не окно, через которое открывается вид на весь мир, а стена, все собою заслоняющая, что интерес к «своему делу» сделал его глухим ко всем другим впечатлениям жизни, сделал его душевно мертвым.

Отверг я рано праздные забавы;
Науки, чуждые музыке, были
Постылы мне; упрямо и надменно
От них отрекся я и предался
Одной музыке.

В этом отношении, а не в степени одаренности основной контраст между Сальери и Моцартом. Он обнаруживается тотчас по появлении на сцене Моцарта, в эпизоде со слепым стариком, игравшим в трактире моцартовскую арию. Сальери не видит, не может увидеть в этом ничего, кроме плохого исполнения музыки, тогда как Моцарт, открытый всем впечатлениям жизни, от всей души забавляется тем, во что превратилась его музыка в исполнении старика, искренно наслаждается комизмом ситуации. Старик из трактира как бы символизирует здесь обыденную, «низменную» жизнь в ее противоречии с «высоким» искусством. И в репликах, адресуемых старику обоими «сыновьями гармонии», сконденсированы Пушкиным основные тональности их отношения к жизни. «Пошел, старик», — говорит Сальери. «Постой же: вот тебе, пей за мое здоровье», — говорит Моцарт.

Еще маленький штрих. В рассказе о «Реквиеме» Моцарт говорит: «На третий день играл я на полу с моим мальчишкой». Можно ли представить себе пушкинско-го Сальери, играющего с детьми, да еще в дни создания «Реквиема»?

Два раза появляется Моцарт в трагедии Пушкина, оба раза он приносит с собою новую музыку и показывает свои создания не просто как произведения музыкального искусства, не как «открытия новых глубоких и пленительных тайн гармонии» (точка зрения Сальери!), а как ответ на впечатления жизни. Второй раз речь идет о «Реквиеме», и в образе «черного человека» показывает Пушкин тот интимно-лич-

ный смысл, который связывался в переживании Моцарта с созданием его великой поэмы смерти. Еще отчетливее обнаруживается замысел Пушкина в первом появлении Моцарта с «безделицей», сочиненной во время бессонницы:

Представь себе... кого бы?
Ну, хоть меня — немного помоложе;
Влюбленного — не слишком, а слегка —
С красоткой или с другом — хоть с тобой,
Я весел... Вдруг: виденье гробовое,
Незапный мрак иль что-нибудь такое...
Ну, слушай же.

Конечно, не о том идет здесь речь, что Моцарт сочинял программную, в специальном смысле этого слова, музыку, а о том, что сочинение музыки было для Моцарта *включено в жизнь*, являлось своеобразным отражением и переживанием жизненных *смыслов*, тогда как для Сальери никаких *смыслов*, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в *единственный и абсолютный смысл*, роковым образом стала бессмысленной. С полной ясностью обнаруживается это в страшной софистике второго монолога Сальери, пытающегося доказать необходимость уничтожения Моцарта:

Что пользы в нем? Как некий херувим,
Он несколько занес нам песен райских,
Чтоб, возмутив бескрылое желанье
В нас, чадах праха, после улететь!
Так улетай же! чем скорей, тем лучше.

Трагедия Сальери началась гораздо раньше того момента, когда он позавидовал Моцарту. Она началась с того, что, достигнув полного профессионального успеха в той самой музыкальной области, которую он «упрямо и надменно» избрал единственным содержанием своей жизни, он начал переживать глубокую неудовлетворенность и перед ним встал вопрос о самоубийстве.

Усильным, напряженным постоянством
Я наконец в искусстве безграничном
Достигнул степени высокой. Слава
Мне улыбнулась; я в сердцах людей
Нашел созвучия своим созданьям.
Я счастлив был: я наслаждался мирно
Своим трудом, успехом, славой...

Но оказывается, что при всех этих условиях «часто жизнь казалась ему несносной раной», что он «мало жизнь любил», что его «мучила жажда смерти». Восемнадцать лет он носил с собою яд и только путем разного рода хитрых соображений удерживал себя от того, чтобы пустить его в дело.

И Моцарта Сальери ненавидит больше всего за то, что Моцарт, в противоположность ему, является представителем величайшей свободы духа. В этом смысле он называет его «безумцем, гулякой праздным».

Сальери становится рабом «злой страсти», зависти потому, что он, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, — человек с пустой душой. Наличие одного лишь изолированного интереса, вбираю-

шего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух. <...>

Темперамент и формирование характера (Татьяна Ларина)

Татьяна первой части романа может служить примером крайней чувствительности, впечатлительности, с одной стороны, и импульсивности, с другой.

Первое едва ли нужно доказывать: об этом говорят все строфы второй и третьей глав, ее характеризующие. «Задумчивость, ее подруга...» (вторая, XXVI), «Она влюблялась в обманы и Ричардсона и Руссо» (вторая, XXIX), «Тайну прелесть находила и в самом ужасе она...» (пятая, VII). Но больше всего говорит об этом начало ее любви к Онегину (третья, VII—X).

Что касается импульсивности, то самое существенное проявление ее — факт написания письма. Чтобы оценить поступок Татьяны с этой стороны, надо с полной ясностью представить себе, что значило для девушки в то время и в той среде, где она выросла и жила, написать по собственной инициативе любовное письмо почти незнакомому человеку. Характерным дополнением к этому является ее непосредственная реакция на первый после письма приезд Онегина, приезд, которого она ждала с трепетным нетерпением. Предупрежденные Ленским, Ларины вечером поджидают Онегина. Его появление именно в этот день ни в какой мере не было неожиданным.

Вдруг топот!.. кровь ее застыла.
Вот ближе! скажут... и на двор
Евгений! «Ах!» — и легче тени
Татьяна прыг в другие сени,
С крыльца на двор, и прямо в сад,
Летит, летит; взглянуть назад
Не смеет; мигом обежала
Куртины, мостики, лужок,
Аллею к озеру, лесок,
Кусты сирен переломала,
По цветникам летя к ручью
И задыхаясь, на скамью
Упала...
«Здесь он! здесь Евгений!
О Боже! что подумал он!» (третья, XXXVIII—XXXIX).

Степень ее впечатлительности и полное неумение владеть собой очень ярко обнаруживаются во время именинного обеда, при последнем перед долгой разлукой свидании с Онегиным. Неожиданно для себя оказавшись за столом прямо против Онегина, она обнаружила чрезвычайно непосредственную эмоциональную реакцию, которую Евгений законно отнес к категории «траги-нервических явлений, девичьих обмороков, слез» и которая явилась поводом к намерению Онегина отомстить Ленскому.

...Она темнеющих очей
Не подымает: пышет бурно
В ней страстный жар; ей душно, дурно;

Она приветствий двух друзей
Не слышит, слезы из очей
Хотят уж капать; уж готова
Бедняжка в обморок упасть... (пятая, XXX).

Татьяна восьмой главы именно в этом отношении составляет полную противоположность Татьяне-девушке: она — воплощение сдержанности, уравновешенности, спокойствия, умения владеть собой:

Она была нетороплива,
Не холодна, не говорлива... (восьмая, XIV).

Первое ее свидание с Онегиным после разлуки подано Пушкиным как законченный контраст к только что описанному мною последнему свиданию перед разлукой:

Княгиня смотрит на него...
И что ей душу ни смутило,
Как сильно ни была она
Удивлена, поражена,
Но ей ничто не изменило:
В ней сохранился тот же тон,
Был так же тих ее поклон.
Ей-ей! не то, чтоб содрогнулась,
Иль стала вдруг бледна, красна...
У ней и бровь не шевельнулась;
Не сжала даже губ она (восьмая, XVIII—XIX).
Ужель та самая Татьяна,
.....
Так равнодушна, так смела? (восьмая, XX).

Следующее свидание: Онегин смущен, «неловок», а она «сидит покойна и вольна» (восьмая, XXII).

Дальнейшие встречи:

Она его не замечает,
Как он ни бейся, хоть умри.
Свободно дома принимает,
В гостях с ним молвит слова три,
Порой одним поклоном встретит,
Порою вовсе не заметит... (восьмая, XXXI).

И наконец, после писем Онегина:

...Как сурова!
Его не видит, с ним ни слова;
У! как теперь окружена
Крещенским холодом она!
Как удержать негодованье
Уста упрямые хотят!
Вперил Онегин зоркий взгляд:
Где, где смятенье, состраданье?

Где пятна слез? ...Их нет, их нет!
На сем лице лишь гнева след...(восьмая, XXXIII).

Только при последней встрече с Онегиным показывает Пушкин внутренний мир этой новой Татьяны и дает понять, чего ей стоили тот «крещенский холод», та недоступность, та непринужденность обращения, которые так поражали Онегина. «Пятен слез» на щеках ее не было видно, но пролить слез ей пришлось много.

Княгиня перед ним, одна,
Сидит, не убрана, бледна,
Письмо какое-то читает
И тихо слезы льет рекой,
Опершись на руку щекой.
О, кто б немых ее страданий
В сей быстрый миг не прочитал!
Кто прежней Тани, бедной Тани.
Теперь в княгине б не узнал! (восьмая, XL—XLI).

Она любит Онегина, но она не должна его любить, и это «не должна» определяет все ее поведение, все до мельчайших оттенков взгляда и обращения, определяет бесповоротно и навсегда.

«...Я вас люблю (к чему лукавить?),
Но я другому отдана;
Я буду век ему верна» (восьмая, XLVII).

Жизнь Татьяны — это замечательная история овладения своим темпераментом, или, говоря другими словами, история воспитания в себе характера. У Татьяны первых глав романа в сущности еще нет характера, имеются только предпосылки к нему. Татьяна восьмой главы — человек с на редкость законченным характером. Развернуто показывает Пушкин лишь начальный и конечный моменты этой истории; самый процесс создания характера проходит за сценой, и лишь в седьмой главе слегка приоткрывается уголок опущенного занавеса.

С.Л. Рубинштейн цитирует слова Гёте: «В тиши зреет интеллект, в бурях жизни формируется характер» [См.: Основы общей психологии, с. 557. — *Примеч. ред.*] Характер Татьяны сформировался по внешней видимости «в тиши», но, если заглянуть глубже, в результате немалых внутренних бурь.

Каковы основные предпосылки к формированию характера Татьяны? Привычка к интенсивной, углубленной внутренней жизни; органическая народность, т. е. крепкая связь с лучшими традициями народного духа, устремленность к «идеалу», т. е. направленность от текущей жизни, как она дана в окружающем, к чему-то лучшему, *заданному*, о чем мечтают, чего хотят, к чему стремятся; *чувство долга* — пока еще «чувство», впоследствии станет *сознанием*.

При этих внутренних предпосылках характер создался в уроках жизни.

Первым был урок, полученный от Онегина. С ним как-то надо было справиться.

Вторым была смерть Ленского от руки того же Онегина, с особой остротой поставившая перед ней проблему должного:

И в одиночестве жестоком
Сильнее страсть ее горит,

И об Онегине далеком
Ей сердце громче говорит.
Она его не будет видеть;
Она должна в нем ненавидеть
Убийцу брата своего...(седьмая, XIV).

Очень поучительно, что для Ольги, героини трагического происшествия, ничего *должного* из смерти Ленского не последовало: она спокойно вышла замуж за улана. Татьяна же, лицо для Ленского постороннее, в смерти его усмотрела для себя некий источник должностования.

Третьим — и внутренне очень важным — уроком было познание Онегина, происшедшее в разлуке с ним (для ее сознания — в разлуке «навсегда»), через изучение его вещей, его книг, заметок на них, всей материальной обстановки его жизни:

И начинает понемногу
Моя Татьяна понимать
Теперь яснее — слава богу —
Того, по ком она вздыхать
Осуждена судьбою властной... (седьмая, XXIV).

Переворот в понимании любимого человека («Ужель загадку разрешила? Ужели слово найдено?» — седьмая, XXV) должен был явиться переворотом и в понимании самой себя, да и многого другого в жизни.

Четвертым уроком был выход из одинокой жизни в деревне в людную жизнь Москвы, *изучение* людей («Татьяна вслушаться желает в беседы, в общий разговор» — седьмая, XLVIII) и нахождение путей и способов приспособления к ним.

За этим последовало испытание, первый жизненно важный поступок — выход замуж без любви, но по долгу. То, к чему она готовила себя в девичьих мечтах — любовь, — не удалось. Место любви заступил долг, в этом первом испытании выступивший еще как непосредственное *переживание* долга, долга перед матерью: «Меня с слезами заклинаний молила мать» (восьмая, XLVII). Возможно, что с этого момента Татьяна стала *иметь характер*. Формирование психических свойств личности не всегда процесс постепенный: бывают переломные моменты в жизни, начиная с которых человек становится другим.

Второе жизненное испытание — встреча с Онегиным — застало Татьяну уже человеком с вполне сложившимся характером. «Я буду век ему верна» — поступок, также сделанный *по долгу*, но психологическая природа его, по-видимому, отлична. Если там был долг перед матерью, то здесь едва ли долг перед мужем; скорее — долг перед принципом. Если там было непосредственное переживание долга, *чувство долга*, то здесь очень и очень опосредованное сознание долга.

От непосредственной жизни чувством к строго сознательной жизни по принципу *должного* — таково основное направление эволюции личности Татьяны, ярко, хотя и фрагментарно, показанное в романе Пушкина.

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. —
М.: Педагогика, 1985

1950-е годы

- **МЕНЧИНСКАЯ Наталья Александровна** (1905—1984) — одна из основателей психологии обучения в СССР. В 1927 г. окончила Крымский педагогический институт, в 1930 г. — аспирантуру Психологического института, где под руководством Л.С. Выготского защитила кандидатскую диссертацию по проблеме развития арифметических операций у школьников. С 1930 г. преподавала в Уральском индустриально-педагогическом институте (г. Свердловск, ныне Екатеринбург). С 1932 г. — сотрудник Психологического института, где в 1937—1981 гг. заведовала лабораторией психологии учения и умственного развития школьника и в 1952 г. защитила докторскую диссертацию «Психология обучения арифметике». В 1955—1965 гг. — ученый секретарь и зам. директора Института по научной работе. С 1968 г. — членкор. АПН СССР. Научные интересы связаны с вопросами психологии обучения и дидактики, проблемами неуспеваемости учащихся и способами повышения усвоения знаний, исследовала становление личности в обучении. Разрабатывала программы, учебники и учебные пособия, утверждая принцип единства обучения и воспитания. Основные труды: Развитие психики ребенка. Дневник матери. М., 1957; Психология усвоения знаний в школе (в соавт.). М., 1959; Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников /под ред. Н.А. Менчинской. М., 1968; Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970; Психологические проблемы активности личности в обучении. М., 1971; Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.

Н.А. МЕНЧИНСКАЯ

Психологические требования к учебнику

<...> Центральным вопросом, который явится предметом изложения, — это вопрос о путях раскрытия понятий и обобщенных положений в учебнике. С ним связан и ряд других, более частных вопросов — о характере использования рисунков и чертежей в учебнике, о работе над терминами при раскрытии понятий, о путях расширения отдельных понятий и образовании систем понятий и т. п.

Основное внимание при освещении этих вопросов будет обращено на то, при каких условиях обеспечивается действительное овладение учащимися обобщениями (содержащимися в понятиях и принципах), при которых становится возможным свободное применение приобретенных знаний на практике.

Кроме того, в статье будет рассмотрен вопрос, имеющий более общее значение — о методах научной проверки учебника. С него мы и начнем изложение.

Этот вопрос приобрел в настоящее время большую актуальность, поскольку перед советской педагогической наукой и школой стоит задача создания учебников, отвечающих научным требованиям, проверенным в практике школьной работы. В последние годы создается немало так называемых «экспериментальных» учебников, которые издаются со специальной целью подвергнуть их широкой опытной проверке.

Между тем в психолого-педагогической литературе (вообще уделяющей внимание методам педагогических исследований — см. сборники «Известий АПН», №№ 4, 28, 43 и др.) вопрос о методах проверки учебника не служил до сих пор предметом специального рассмотрения.

При проверке учебника могут быть применены те же методы, какие применяются в любом психолого-педагогическом исследовании и общие требования к применению того или иного метода сохраняются, в основном, те же самые. Необходимо, однако, кратко охарактеризовать эти методы и сформулировать требования, поскольку в настоящее время научная проверка учебника еще не стоит на должном уровне. Кроме того, существует известная специфика использования методов и приемов исследования применительно к проверке учебника, что требует особого рассмотрения.

При научной проверке учебника наибольшее значение имеют метод наблюдения, метод беседы и естественный эксперимент.

Метод наблюдения находит широкое применение в нашей школьной практике, но не всегда в той форме, в какой это было бы необходимо.

Должны быть сформулированы ясные требования к использованию метода наблюдения, осуществляемого учителем при научной проверке учебника.

Работа по изучению качества учебника в учебной практике должна тщательно и достаточно полно документироваться. Сохраняются, во-первых, конспекты уроков учителей, характеризующие в основных чертах то, как вводит учитель учащихся в изучение той или иной темы, как он затем раскрывает, какие материалы он привлекает дополнительно, в какой мере использует материалы учебника.

Необходимо, во-вторых, фиксировать те указания, какие даются учителем (если они имеют место) к самостоятельной проработке учениками материала учебника.

Наконец, в-третьих, подлежат точной документации все факты, касающиеся усвоения учащимися учебного материала, изложенного в учебнике, а именно: вопросы учеников, относящиеся к изученному ими материалу учебника, те ошибки, которые они делают в своих ответах в результате подготовки домашних заданий. В качестве дополнительной документации должны быть использованы письменные работы учеников. Нередко имеют место такие случаи, когда одна и та же ошибка обнаруживается в большом количестве письменных работ у детей, обучающихся у разных учителей. Эти случаи прямо указывают на то, что источником появления ошибок является учебник, поскольку он использовался всеми учащимися.

В современной практике проверки учебника находит место использование отзывов об учебнике учащихся. Эти данные отличаются значительно меньшей достоверностью, чем отзывы учителей. <...>

Если мы хотим выяснить — понял ученик материал, изложенный в учебнике, то мы не достигнем цели, задав ему прямой вопрос об этом. Ряд вопросов, заданных ему по существу самого материала, поможет с большей достоверностью выяснить степень понимания ученика и то, как именно он понял. В этом случае приобретает значение, таким образом, метод индивидуальной беседы с учащимися, при использовании которого производится точная фиксация ответов. <...>

Подлежит специальной разработке вопрос о методике беседы, об использованных в ней приемах. Широко известно, что вопросы, поставленные в беседе, не должны носить внушающего характера. Необходимо применять разнообразного типа вопросы для того, чтобы можно было всесторонне судить о том, как усвоен учебный материал.

Наряду с заданием рассказать о том, что написано в учебнике, должны быть поставлены вопросы, направленные на выявление понимания учеником причин-

но-следственных зависимостей («объясни») и вопросы, выявляющие, насколько ученик представляет внешнюю сторону описанных событий и явлений («опиши»). Большую ценность имеет прием сравнения, когда от ученика требуется сопоставить ряд явлений, с которыми он познакомился по материалам учебника, установить в них сходное и различное.

Особого внимания заслуживает вопрос о том, как ученик излагает определения, данные в учебнике, и как он практически пользуется теми понятиями, какие введены в учебнике. Беседа должна включать не только ответы на вопросы, но и решение задач, с помощью которых и выясняется степень действительного усвоения учеником тех или иных понятий или законов. Введение в беседу при проверке учебника задач является целесообразным по отношению не только к учебникам, касающимся физико-математических дисциплин, но и к учебникам по биологическим и гуманитарным предметам. Так, например, при проверке качества учебников грамматики очень важно предлагать учащимся задачи на грамматический разбор, выясняющие характер усвоения ими соответствующего раздела и, в частности, понятий, введенных в данный раздел.

В данном случае ученику приходится выполнять операцию подведения под понятие, которая играет большую роль при решении задач в любой учебной дисциплине. При подборе этих задач в качестве материала беседы необходимо учитывать различный уровень их трудности.

Наиболее легким является случай, когда ученику указывается понятие и он должен подвести под данное понятие один из ряда предъявленных фактов. Дается, например, предложение и предлагается ученику найти в нем подлежащее.

Труднее задача в том случае, если понятие не указывается, что имеет место, например, тогда, когда ученику предлагается произвести грамматический разбор, указав части речи или части предложения.

Значительно осложняется задача в том случае, если ученика вообще не наталкивают на то, что ему необходимо произвести операцию подведения под понятие. — он должен самостоятельно осознать необходимость этого для успешного решения задачи и подвести под понятие по собственной инициативе. Так, например, для правильной расстановки знаков в предложении ученик должен отдать себе ясный отчет, с какими частями предложения он имеет дело.

Этого рода задачи играют очень большую роль в процессе применения знаний в любой дисциплине.

Критерием трудности задач в рассмотренных выше случаях является мера самостоятельности учащихся в использовании того или иного понятия. Но в основу различения по степени сложности задач на подведение под понятие может быть положен и другой критерий, непосредственно зависящий от характера тех фактов или явлений, которые должны быть подведены под то или иное понятие. Прежде всего, необходимо иметь в виду, какую степень сходства имеют друг с другом предъявленные факты или явления и, следовательно, обладают ли они некоторыми признаками, отвечающими данному понятию.

Наличие сходства между явлениями, например, имеет место тогда, когда от учащихся требуется найти подлежащее в предложении, в котором кроме подлежащего имеется дополнение.

Значительно возрастает трудность операции подведения под понятие в том случае, если предъявленный факт уже подведен под какое-либо *другое* понятие. <...>

Подбор различных по трудности задач имеет важное значение в организации проверки учебника, поскольку этим путем можно выяснить степень глубины усвоения и умение применять знания в различных условиях. <...>

... Беседа по поводу материала, изученного в учебнике, должна включать и ряд задач, заранее тщательно продуманных.

Самые естественные условия для проведения такой беседы — время подготовки домашних заданий, непосредственно после того, как ученик прочитал заданный ему материал по учебнику. Необходимо в этом случае тщательно фиксировать те приемы работы над учебником, какие наблюдаются у отдельных учащихся, т. е. следует фиксировать, как читается текст — в целом или по частям, выделяются ли трудные места текста для повторного чтения, осуществляется ли воспроизведение прочитанного материала и т. п.

До выполнения учеником домашнего задания необходимо предупредить его о том, что, приготовив задание, он должен будет отвечать так же, как он обычно отвечает преподавателю во время урока.

Можно, однако, внести некоторые изменения в методику подготовки домашнего задания учеником и повлиять на него в смысле применения наиболее рациональных приемов работы над текстом. <...>

Кроме непосредственного воспроизведения текста учащимися, следует прибегать и к отсроченному во времени воспроизведению (через неделю или несколько недель) для того, чтобы можно было судить о стойкости знаний, приобретенных в процессе работы над учебником, а тем самым иметь возможность оценить педагогическую целесообразность или эффективность приемов изложения материала в учебнике.

При проверке качества учебника может встать ряд таких вопросов, для разрешения которых необходимо прибегнуть к использованию естественного эксперимента, дающего возможность варьировать определенные условия.

Такая необходимость может возникнуть, прежде всего, в том случае, если требуется выяснить, что именно является причиной трудности усвоения — содержание текста или приемы его изложения. Тогда экспериментальные серии нужно строить таким образом, чтобы постоянным в них являлось содержание текста, а приемы его изложения каждый раз варьировались бы.

Вариация опытов может осуществляться двояким способом: различные приемы изложения могут быть проверены на разных учащихся (обладающих примерно одним и тем же уровнем подготовки) или они проверяются на одном и том же ученике, но тогда каждый раз дается текст, близкий по содержанию и одинаковый по степени трудности.

Если при проверке какого-либо экспериментального учебника обнаружилось, например, что тот или иной путь изложения оказывается для учащихся трудным, весьма целесообразно построить изложение данной темы по-другому, пытаться осуществить наиболее рациональный путь изложения, а затем проверить степень усвоения в том и другом случае.

Вопрос о методах научной проверки учебника нуждается в дальнейшей разработке. Однако при осуществлении этой проверки в настоящее время имеется полная возможность удовлетворить те основные требования к использованию методов, которые можно считать достаточно твердо установленными в педагогической науке.

Реализация научных методов проверки учебника есть один из необходимых путей построения полноценных учебников для нашей советской школы.

Перейдем к изложению основного вопроса нашей статьи — вопроса о психологических требованиях к методам и приемам раскрытия понятий и обобщенных положений (или принципов) в учебнике для средней школы.

Этот вопрос распадается, в свою очередь, на ряд более частных вопросов:

1) Какой путь изложения является наиболее целесообразным — индуктивный или дедуктивный или следует использовать сочетание обоих путей?

2) Как должны излагаться отдельные факты, подводящие к обобщению, и какую работу надо проводить с термином, обозначающим то или иное понятие? Как должны быть использованы рисунки и чертежи при раскрытии понятий?

3) Как следует раскрывать понятия в системе? Какими путями можно достигнуть последовательного расширения понятия?

Вопрос о целесообразности индуктивного или дедуктивного изложения при раскрытии понятию может решаться только с учетом уровня подготовленности учащихся и характера учебного материала (степени его трудности), с которым они имеют дело. Чем менее высок уровень подготовленности учащихся, чем более труден для них учебный материал, тем большее значение приобретает индуктивный метод изложения, при котором совершается переход от единичных фактов и конкретных примеров к общему определению.

Дедуктивный метод изложения доступен учащимся и на 5-м году обучения (и даже в начальной школе) в том случае, если он опирается на предшествующие знания учащихся и, прежде всего, на знания общих признаков того понятия (или принципа), которое является родственным данному понятию, намеченному для усвоения. <...>

Как показывают данные исследования процесса усвоения, особенно плодотворным является индуктивно-дедуктивный метод, — когда от частных фактов осуществляется переход к общему определению, а затем в свете этого определения вновь осмысливаются частные факты. Однако учебник не может заключать в себе все звенья педагогического процесса, и если он при использовании индуктивного метода обрывает изложение на определении, то это не может означать, что и педагогический процесс должен останавливаться на этом.

Недостающее в учебнике звено (осмысливание частных фактов в свете усвоенного общего положения), несомненно, должно быть восполнено в педагогическом процессе.

При составлении учебника прибегают к использованию обоих методов, индуктивного и дедуктивного, в особых случаях, когда помимо определения основного понятия приходится давать формулировку более частных понятий, входящих в состав определения основного понятия. <...>

При решении вопроса о построении учебника истории очень большую остроту приобретает проблема индуктивного или дедуктивного изложения. При изучении истории учащиеся имеют дело с фактами отдаленного прошлого.

Эти факты прошлого могут воссоздаваться в образном словесном описании и раскрываться с помощью наглядных иллюстраций. Ряд исторических понятий, как, например, предметы исторического реквизита, могут быть легко раскрыты через наглядное изображение, в то время как обширная категория других понятий полностью не поддается наглядному изображению или, точнее, поддается наглядному изображению только некоторые, и притом несущественные или не самые существенные, стороны фактов или явлений, охватываемых данным понятием.

К этой категории понятий относятся, например, понятия о представителях различных классов при разных общественных строях (понятия о рабах и рабовладельцах, феодалах и крепостных крестьянах и др.). При помощи рисунков представителей различных классов не может быть выражена сущность данных понятий, но несомненно, что наглядное отображение непосредственно и в значительной мере способствует усвоению данной категории понятий.

В курсе истории обширное место занимает и третья категория понятий, своеобразии которых заключается в том, что они могут быть вскрыты только через другие понятия, через целые системы других понятий. К этой категории относятся понятия об общественных строях («рабовладельческий строй», «феодальный строй» и др.). К этой же категории относятся многочисленные понятия более широкого значения, играющие роль при изучении не только истории, но и других наук. Такие понятия, как «общая» и «частная собственность», «средства производства», «государство», «классы» и др.

Исследования по психологии усвоения истории (А.З. Редько, Л.М. Кодюковой и др.) показывают, что усвоение исторических понятий может осуществляться только в определенной последовательности: от наглядных представлений — к первоначальным понятиям, от менее сложных понятий — к более сложным, от понятий, допускающих конкретизацию с помощью наглядного материала — к понятиям, которые могут быть конкретизированы только через понятия.

Опускание какого-либо опосредующего звена в виде представлений или понятий неизбежно ведет к формальному усвоению понятий, к неусвоению их, создавая широкие возможности для появления смешения понятий и т. п. <...>

Преобладание индуктивного метода над дедуктивным должно сохранить свою силу по отношению к учебникам истории не только в V, но VI и VII классах. <...>

Применение целого ряда приемов при раскрытии понятия повышает эффективность усвоения. <...> Нельзя при этом игнорировать при построении учебника тот факт, что многие термины, известные учащимся из их жизненного обихода, могут оказывать отрицательное влияние на усвоение учащимися геометрических понятий. Это может иметь место в том случае, если житейское ненаучное значение одного и того же термина не совпадает. <...>

Рациональной мерой устранения отрицательного воздействия житейского значения терминов является разъяснение учащимся терминологического сходства понятий и их различного содержания в соединении с варьированием несущественных признаков фигур. <...>

В существующих в настоящее время стабильных учебниках по грамматике не уделяется специального внимания созданию условий, благоприятствующих перестройке значений, заимствованных из «житейского» обихода терминов, и дети не получают от авторов помощи в деле преодоления вполне естественных для них тенденций, в употреблении терминов в тех значениях, которые были закреплены за ними в жизненном обиходе. Более того, отдельные формулировки учебника даже закрепляют такое неправильное с точки зрения учебного предмета словоупотребление. <...>

...Основная задача учебника (а затем и учителя) состоит в том, чтобы выработать у учащихся правильные обобщения, чтобы направить их умственные усилия на выделение (анализ), а затем объединение (синтезирование) существенных признаков фактов или явлений, раскрываемых в том или ином научном понятии.

Важнейшую роль в этом процессе выработки правильных обобщений играют рисунки и чертежи, помещенные в учебнике. Они должны отвечать определенным требованиям.

Для выработки правильного обобщения необходимо, чтобы учащиеся имели возможность сравнить 2—3 предмета, изображенных на картинке, установив сходство и различие между ними. Сравнение создает основу для двух последующих операций: 1) установления общих признаков для ряда явлений, т. е. обобщения их, и 2) выяснения того, как могут варьироваться явления, охватываемые данным понятием.

Е.Н. Меллер, изучавшая процесс обобщения учащихся на различном учебном материале (географическом и геометрическом), говорит в данном случае о том, что учащиеся должны сделать (и учебник их к этому должен подвести) два вывода.

Если, например, они рассматривали на картинках изображения двух видов тайги, то они подводятся сначала к формулировке первого вывода: «тайга — густой хвойный лес», т. е. они подводятся к определению понятия, а затем они должны сформулировать второй вывод, касающийся несущественных, варьирующих признаков наблюдаемых объектов, а именно, они должны сделать вывод, что тайга может состоять из разных пород деревьев, что она может расти и на низменности и на возвышенности и т. п. Подведение учащихся к этим двум выводам (о существенных и о несущественных — варьирующих признаках) позволит им расчленивать эти признаки и даст возможность в дальнейшем правильно подводить под данное изученное понятие разнообразные явления, обладающие одними и теми же существенными признаками и отличающиеся друг от друга во многих несущественных отношениях. Важно поэтому, чтобы учащиеся знали, в каких основных направлениях может идти варьирование несущественных признаков и сами умели это формулировать.

В существующих учебниках, как правило, совершенно не уделяется внимания этим двум сторонам в процессе формирования правильных обобщений. Понятие обычно раскрывается в определении (в котором указываются существенные признаки явлений) и раскрывается оно либо без иллюстраций, либо с одной иллюстрацией, что исключает возможность полного усвоения учащимися понятия, поскольку они в этом случае часто внешне усваивают обобщенное положение, но не формируют это обобщение в процессе собственной мыслительной деятельности.

Под влиянием одного рисунка или чертежа нередко возникают у учащихся ошибки обобщения, когда в его состав входят те несущественные признаки, которые были ими непосредственно восприняты на рисунке или чертеже. <...>

Варьирование чертежей является необходимым при введении не только понятий, но и теорем в учебнике. Учащиеся должны приобрести умение доказывать теорему по различным чертежам. Для этого они должны осознавать план доказательства теоремы, т. е. осознавать принцип выполнения дополнительных построений, не ставя его в зависимость от несущественных изменений чертежа. <...>

Э.Г. Вацуро, подвергавший изучению действие слабого компонента, постоянно повторяющегося в неизменном виде в сложном первосигнальном раздражителе, пришел к следующему выводу: «Вообще нужно считать серьезной ошибкой стремление некоторых педагогов к созданию твердых стереотипов там, где действительность требует подвижности и изменчивости. Необходимо иметь в виду, что благодаря чрезвычайной реактивности элементов коры головного мозга ребенка во временную связь будут вступать не только существенные признаки

явлений, но и сопутствующие или случайные и несущественные, если они постоянно будут предъявляться совместно в виде определенного стереотипа». <...>

Прием варьирования наглядного материала и выражение в слове не только существенных, постоянных, но и несущественных варьирующих признаков сохраняют свое значение и при раскрытии таких понятий, существенные признаки которых не поддаются изображению на картинке (как, например, понятия климата и, в частности, его признака «температура местности», изучаемых по курсу географии).

Авторы учебников в таких случаях неправомерно отказываются от иллюстрирования. Но в целях создания учащимся наиболее благоприятных условий для обобщений, такие признаки следует иллюстрировать опосредованно (например, температуру местности следует иллюстрировать через растительность, одежду людей и т. д.).

Наконец, могут поддаваться наглядному изображению несущественные, варьирующие признаки того или иного понятия, например понятия «низменность», существенные признаки которого не могут быть иллюстрированы в рисунке (низменность — это равнина на большом пространстве, расположенная не выше 200 метров над уровнем моря). Легко изобразить на картинке ландшафты местностей, расположенных на низменности, и различных по своей растительности, речной системе и т. д. <...>

Эффективность усвоения понятий учащимися (глубина усвоения, умение применять их) в значительной мере зависит от того, удалось ли в учебнике (а затем и учителю на уроке) раскрыть понятия в системе, установить необходимые связи между понятиями, осуществить переход от одного понятия к другому.

Усвоение учащимися понятий в системе опирается на два процесса, неразрывно связанных друг с другом, — процесс расчленения (анализа) и процесс объединения (синтеза). Наряду с установлением связей между понятиями, происходит и отграничение их друг от друга. При неправильных путях раскрытия понятий в учебнике наблюдается у учащихся или смешение понятий, когда отсутствует отграничение понятий друг от друга, или полная изоляция одного понятия от другого, что исключает возможность правильного применения понятий. <...>

С целью ясного отграничения одного понятия от другого необходимо требовать четкости в формулировке определений понятий, помещаемых в учебнике, и неперемного акцентирования в них опознавательных признаков, характерных только для данного понятия. <...>

Решающее значение для расчленения сходных понятий, для отграничения их друг от друга (например, для различения видов простого предложения) имеет использование в учебнике принципа перемежающегося противопоставления сходных понятий и их систем. Этот принцип непосредственно опирается на законы высшей нервной деятельности, открытые И.П. Павловым и, в частности, на закон выработки дифференцировок в коре головного мозга. <...>

... Необходимо учитывать следующую закономерность усвоения: дифференциация или расчленение понятий (и шире — знаний) осуществляется в определенной последовательности — от менее сходных к более сходным. Эта закономерность усвоения также опирается на законы дифференцировочного торможения, установленные И.П. Павловым. <...>

Осуществление в учебнике рациональных путей разграничения, дифференциации понятий при их раскрытии оказывает очень существенное положительное влияние на их усвоение.

Наряду с дифференциацией понятий, в неразрывной связи с процессом должно осуществляться в учебнике установление связей как между отдельными понятиями (и их системами), так и между различными этапами в раскрытии одного и того же понятия. <...>

Итак, мы рассмотрели некоторые требования к учебнику, непосредственно вытекающие из изучения закономерностей усвоения учащимися учебного материала. <...>

Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 63, 1955.

- **ЖИНКИН Николай Иванович** (1893—1979) — специалист в области психолингвистики, психологии мышления и речи, психологии искусств (кинематографии). В 1916 г. окончил философское отделение историко-филологического факультета Московского университета, но уже с 1914 г. работал в Институте психологии и был членом Московского лингвистического кружка, где общение с Р. Якобсоном, Б. Пастернаком, О. Мандельштамом, В. Маяковским оказало большое влияние на его поэтические и эстетические пристрастия. Писал стихи, работал по проблемам художественной формы. С 1923 г. — сотрудник Государственной Академии художественных наук (ГАХН), в 1940—1970-е гг. — сотрудник Института психологии. В 1947 г. защитил кандидатскую диссертацию «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии», в 1959 г. — докторскую диссертацию «Механизмы речи», где впервые в мировой науке дал понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи». Одним из первых начал исследование текста как целого, как самостоятельной единицы психологического и лингвистического анализа. Проводил исследования речи учащихся, процессов коммуникаций человека и животных, психологических аспектов программированного обучения, процессов восприятия, понимания и порождения языка и текста. Член Союза кинематографистов СССР, создатель нескольких научно-популярных фильмов; за фильм «В глубину живого» (1966) удостоен звания лауреата Государственной премии РСФСР. Основные труды: Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. Вып. 78, 1956; Механизмы речи, 1958; О кодовых переключениях внутренней речи. М., 1964; Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М., 1966; Грамматика и смысл (Разбор случая семантической афазии у ребенка) // Язык и человек. М., 1970; Речь как проводник информации. М., 1982; Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1; Язык — речь — творчество. М., 1998.

Н.И. ЖИНКИН

Психологические основы развития речи

Речь — это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием. Общество заинтересовано, прежде всего, в том, чтобы богатства и исторически сложившиеся нормы родного языка строго охранялись. Правильность речи конт-

ролируется редакциями литературных изданий, театров, радио, кино и т. п. Но речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме. Возможности же совершенствования речи в качественном отношении почти безграничны. Необязательно требовать, чтобы каждый человек стал первоклассным оратором, но всякий должен уметь выступать на многолюдном собрании с тем, чтобы высказать свои мысли в живой форме устной речи. Сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу. Но, к сожалению, следует сказать, что в области развития речи очень большие резервы остаются еще не использованными. В школе этому вопросу уделяется значительно меньше внимания, чем заслуживает столь важное дело.

Для того чтобы сознательно и планомерно развивать речь, необходимо знать устройство речевого механизма и особенности его работы. <...>

... Корни речи уходят глубоко в почву потребности общения. На всех этапах речевого развития необходимо опираться на эту потребность. <...>

Развитие речи надо начинать с полутораletнего возраста и продолжать весь дошкольный и школьный период. То, что не будет сделано в то время, когда формируется слухоречедвигательный анализатор, потребует в дальнейшем очень большого труда. То же требование вытекает и из наблюдений за фактами ранней речевой патологии. Наиболее тяжелым результатом отставания в развитии речи является постепенное ослабление интеллекта. Алалики (неговорящие), на которых до пятилетнего возраста не было обращено внимание и с ними не проводились специальные занятия, начинают быстро отставать в умственном развитии. К семи годам они уже не могут учиться в нормальной школе. <...>

Педагоги и воспитатели яслей, детских домов, садов и школ должны хорошо понять, что развитие речи — неперемное условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности. Решение этой задачи находится в руках педагогического персонала. Медицинских способов для усиления речевых возможностей пока нет. Борьба с расстройствами и ослаблением речи (алалии у детей, афазии у взрослых и др.) ведется преимущественно психолого-педагогическими средствами. Это важно подчеркнуть, так как именно педагогический подход позволяет нам подойти к самой основе механизма речи.

Допустим, что какими-либо фармакологическими средствами удалось активизировать работу мозга. Этим будет достигнута мобилизация нервных сил, и лишь готовность их к работе. Содержание же самой речевой деятельности и содержательный состав формируемых языковых связей может быть образован только при помощи общения людей. Применительно к детскому возрасту это значит, что язык вводится в мозг путем систематических речевых воздействий. При этом системность содержится уже в самом языке, на котором говорят с ребенком. Однако таким способом, т. е. в условиях общения в кругу семьи, можно добиться лишь самой первой элементарной ступени владения языком. Если среда удовлетворяет нормам литературного языка, то к моменту поступления в школу произношение ребенка в основном налажено. Однако все остальные языковые подсистемы — лексическая и грамматическая — остаются далеко не разработанными. Особенно мал активный словарь и не сформировано умение строить логически последовательную речь. Вот сюда и должны быть направлены систематические педагогические воздействия.

Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наи-

лучшим образом. Точнее говоря, применение языка является методом введения его в память учащихся. <...>

Ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком в меру своих интеллектуальных потребностей. Он может задать простые вопросы и ответить на них, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать, вызывая на разговор, так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. Он плохо пересказывает даже короткий текст, стараясь повторить его почти буквально, а не передать своими словами. В прочтенном ему рассказе он не может выделить главную мысль и разбить его на составные части. Он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами. Желая рассказать о чем-нибудь, что его поразило, он торопится, перескакивает с одного сюжета на другой, вследствие чего его изложение делается малопонятным, а торопливость речи опасна тем, что она может осложниться заиканием.

Все эти недостатки не могут быть устранены путем подражания взрослым, как в раннем детстве. Нужна систематическая работа педагогов. Обратная связь, т. е. оценка созданного обучающимся речевого продукта и, соответственно, формирование механизмов автоматического регулирования плавной и полноценной речи, расщепляется веером на несколько параметров. Надо контролировать отбор слов, грамматическую конструкцию на ходу составленных предложений и логическую связь отдельных высказываний. Сам обучающийся не замечает своих ошибок. Наоборот, и это характерно также и для обученных взрослых, сказанное или записанное обычно очень нравится самому автору. Он убежден в высказанных положениях и думает, что нашел наилучшие средства для их выражения. И действительно, во внутренней речи они были для него вполне достаточны. Однако слушатель или читатель может остаться равнодушным к принятому сообщению. Он услышал, что было сказано, но речь не произвела на него того впечатления, на которое рассчитывал говорящий. Главное и второстепенное в речи не совпали у говорящих партнеров.

Сейчас мы вкратце рассмотрим этот механизм взаимного понимания. Речь адресуется к партнеру, который должен ее принять. Если этого не произойдет, общение прекратится. Однако критерий принятости или понятности речи еще недостаточен. Действительно, пусть разговаривающие владеют языком, хотя бы как школьники. Если один скажет другому — вот карандаш, это стол, а там потолок, это стена, то партнер примет и поймет его речь, но не найдет в ней для себя ничего нового. Обмен сообщениями такого типа долго продолжаться не может. Общение снова прекратится. Необходимо, чтобы передаваемое сообщение было не только понятно, но и содержало что-то новое для партнера. Новое должно быть и в ответной реплике самого этого партнера. Тогда речь будет продолжаться. Сообщение нового осуществляется в отборе слов.

Проиллюстрируем это также на примере. Один из собеседников собирается рассказать о посещении им зоопарка. Подойдя к одной из больших клеток, он увидел энергично шагающего в ней гамадрила с серебряной и густой пелериной волос на передней части тела. Как только к клетке подошла группа посетителей, гамадрил, сверкая глазами, бросился вперед и стал так сотрясать прутья клетки, что, казалось, вот-вот они сломаются и мощное, злобное животное вырвется наружу. Зрители невольно попятились назад. Вот что видел и испытал наш рассказчик, а вот что он рассказал своему партнеру: там была такая большая клетка и в

ней обезьяна. Она схватилась за прутья и трясла их. Отбор слов в таком рассказе не передает той ситуации, которую намерен был описать наш партнер, хотя сам он по тем же сказанным им словам заново восстанавливает всю поразившую его картину.

Каждый принимает речь в своих собственных словах. Личный языковой опыт у каждого человека отличен от опыта другого. Сложившийся у каждого словарь и оттенки значения слов своеобразны. В психологических исследованиях установлено, что внутренняя речь находится в сложных отношениях с языком. Прежнее представление, развивавшееся в американской психологии и состоящее в том, что внутренняя речь — это та же внешняя речь минус звук, в настоящее время никем не защищается. Артикуляционная активность во внутренней речи зафиксирована точными приборами лишь в некоторых случаях — в первых решениях более или менее трудных задач. В дальнейшем, когда тип задачи усвоен, она решается без помощи слов. Это касается и словесных задач, например составления предложений из записанных слов (требуется связать слова в целое предложение). Внутреннее произнесение возникает лишь к концу процесса решения такой задачи.

Большую роль во внутренней речи выполняют наглядные представления и схемы, которые предварительно были сформированы при помощи словесного синтеза, а в дальнейшем могут выступать как экономные заместители этих словесных структур. Замена осуществляется по правилам смысловой эквивалентности. Если одна, словесная или наглядная, структура может быть приравнена по значению к другой словесной или наглядной структуре, то в процессе применения языка можно пользоваться любой из них. Такое приведение к эквивалентности может быть названо переводом.

Когда человек говорит или слушает речь, у него мимолетно всплывают те или другие, уже ранее сложившиеся наглядные образы и схемы. Эти образы сами по себе непередаваемы, поэтому их необходимо замещать словами. В этом и состоит, кратко говоря, процесс понимания. Так как наглядные образы субъективны, непередаваемы и нуждаются в переводе, то такие переводы могут быть различны у говорящего и слушающего. Вследствие этого может возникнуть в какой-то мере непонимание.

Затруднения в понимании увеличиваются от того, что слова меняют значения в контексте. Для того чтобы расшифровать новое значение, приходится снова сделать перевод. <...>

Таким образом, слова, встречаясь вместе в предложении, меняют свои значения, и нужно догадываться до смысла целого, подставляя эти новые, переводные значения. В этом и состоит процесс приема и понимания речи. Вот почему, когда учащийся буквально повторяет прочтенный ему текст, нельзя сказать, что он действительно понял прочитанное. Поняв же общий смысл, он всегда может передать его достаточно адекватно путем перевода на свои слова. В процессе развития речи необходимо формировать критику учащихся в части отбора и сочетания слов. Надо развивать наблюдательность за изменением значений, когда к одному и тому же слову присоединяются то одни, то другие слова. Критерием оценки должно быть соответствие замыслу высказывания. Учитель поступит неправильно, если отвергнет самый замысел пишущего или говорящего, но он должен побудить ученика к поиску слов, адекватных его замыслу. Взяв текст ученика, учитель может показать, как его по-разному следовало бы понять или почему в некоторых местах его вообще нельзя понять. Надо ввести пишущего в атмосферу той изыска-

тельности, которая обычно называется «муками слова». Таким способом вырабатывается механизм критики собственного текста и, так как замыслов и словесных отборов бесконечное число, то приобретается собственный, оригинальный стиль речи.

Хороший отбор слов возможен лишь при наличии достаточного запаса слов. Накопление и пополнение словаря — дело сложное, продолжающееся всю жизнь. Целесообразно ввести понятие долговременной памяти, при помощи которого легче понять механизм формирования лексикона в мозгу человека.

Согласно меткому определению И.П. Павлова, одно и то же слово может являться в трех видах — как видимое, слышимое и произносимое. В современной кибернетической терминологии в этом случае можно говорить о трех кодах. Под кодом разумеется перечень сигналов определенной материальной природы и правил их комбинации. В нашем случае этими сигналами являются буквы, звуки и речедвижения. Существуют определенные правила перехода от сигналов одной материальной природы к сигналам другой природы. Так переход от букв к звукам — это процесс чтения, переход от речедвижений к звукам — устная речь, а переход от представляемых звуков к буквам — письменная речь. Первичным кодом является речедвигательный. Производным от него будет звуковой код, а производным от звукового — буквенный. Так как само слово и вообще все языковые правила остаются теми же самыми в разных кодах, то овладение речью предполагает усвоение языка во всех трех кодах. Во всяком случае два кода — речедвигательный и звуковой — образуют единую нерасторжимую естественную систему. Человек, лишенный слуха, делается немым. Буквенный код присоединяется позже, но по вполне понятным причинам выполняет исключительно важную роль.

Следует думать, что основная долговременная память на слова формируется в речедвигательном анализаторе. В этой памяти сохраняется активный словарь, а в слуховом и зрительном анализаторах формируется память на узнавание слов в звуковом и буквенном кодах — это пассивный словарь. Известно, что пассивный словарь больше, чем активный, но последний является общей основой речевого развития. Исследования этой проблемы заставляют думать, что любое слово вводится в память при помощи проговаривания (вначале — вслух, потом — про себя). Сколько бы мы ни слушали речь на незнакомом языке, мы не сможем различать ни отдельных звуков, ни слов. На помощь непроизвольно приходит внутреннее проговаривание, хотя, конечно, не в нормативной орфоэпической форме. Активное применение слов помогает дифференцировать звуковой поток на составляющие его членораздельные элементы.

В процессе развития речи важно учитывать вероятностный характер словесной активной памяти. Вполне понятно, что те слова, которые чаще воспроизводятся, будут крепче и дольше запоминаться. Активный словарь не однороден. Каждое слово имеет свой статистический индекс. При отборе слов легче и, скорее всего, будет всплывать то слово, которое чаще употреблялось. Слова, малоприменяемые данным человеком, будут менее активными и могут перейти в пассивный словарь. Этими соотношениями определяется динамика перехода слов из пассивного словаря в активный и, наоборот, из активного в пассивный. Из этого следует существенный вывод для развития устной речи. В устной речи нет времени для отбора слов. Приходится применять те слова, которые находятся наготове. Тогда при неразработанности активного словаря и некоторой сложности речевого задания в речь будут проскальзывать неадекватные теме слова, появятся оговорки, замены,

паузы и т. п. Так может происходить со всяким, когда он не подготовился к устной речи. Но если бы его и предупредили о выступлении, все равно положительный результат появится только в том случае, когда у оратора сформирован механизм подбора адекватных слов.

В чем состоит этот механизм? Разобьем долговременную память на три зоны. Пусть в первой зоне будут слова наиболее легко воспроизводимые, во второй такие, которые находятся труднее, и в третьей — наиболее забытые. Механизм подготовки состоит в том, что отыскиваются адекватные слова независимо от времени поиска. Для этого можно воспользоваться книгами, словарями, заметками и другими вспомогательными средствами. Адекватность определяется темой речи и логикой изложения. Иначе говоря, предварительно проговаривается в разных вариантах все предстоящее выступление. В процессе такой подготовки слова из разных зон памяти переходят, так сказать, в нулевую фазу или предфазу. Они поставлены в наиболее благоприятные условия воспроизведения. Тогда отбор слов не представляет трудности. Он легко осуществляется в те короткие сроки, которые отведены в устной речи. Однако не следует подготовленную речь заучивать. Тогда она потеряет естественность. Надо лишь оживить адекватные слова и позаботиться о синонимических вариантах.

Кроме долговременной памяти, в механизме устной речи играет не менее существенную роль короткая или оперативная память. Это память, работающая несколько секунд. За это время надо отобрать какую-то синтаксическую схему и включить в нее отобранные из долговременной памяти слова. Известно, что все слова в предложении (русского языка) связаны попарно так, что образуется цепь синтаксических зависимостей, составляющих одно конструктивное целое. Схемы или модели синтаксических объединений также хранятся в долговременной памяти. Сущность же оперативной памяти сводится к двум функциям. Во-первых, за все время устного (т. е., так сказать, на ходу) составления предложения надо удерживать уже сказанные слова и, во-вторых, упреждать слова, предстоящие произнесению. Удержание и упреждение слов обеспечивают их согласованность в синтаксической схеме. Речь — это некоторая сплошная, непрерывная последовательность элементов во времени. Вместе с тем речь расчленяется на определенные дискретные единицы, т. е. она членораздельна. Для членораздельности группа элементов, составляющих языковую единицу, должна быть объединена в одновременном синтезе. В речи одинаково существенна временная последовательность и членораздельная одновременность. То и другое обеспечивается работой оперативной памяти. Человек говорит плавно, легко и свободно, слово за словом, звук за звуком, и вместе с тем все слова и все звуки строго и точно распределены по своим местам, образуя систему. Закончилось одно предложение, оперативная память сбрасывает отработанные слова и выполняет задачу составления нового предложения.

Упреждение и удержание в устной речи можно иллюстрировать следующим примером. Пусть нужно сказать об известном мне человеке, что он смелый, мужественный и симпатичный. В подготовительном к речи периоде вместе с образом этого человека всплывали разные слова, из которых я отобрал слова человек (отклонил — полковник, летчик, авиатор), смелый, умный, милый (отклонил — решительный, эрудированный, хороший, симпатичный). Таким образом, к началу речи был ясен лишь общий смысл того, что будет сказано. Этот смысл держался на некоторых отобранных ключевых словах. Законченного предложения не было.

Теперь, в момент произносимой речи, особенно отчетливо всплыло слово человек. Но с него нельзя начать предложение, чуть подсказывает, что главное слово надо поберечь для дальнейшего. Можно сказать — Я знаю этого человека, но так будет сухо и скупо, да и неизвестно, куда войдут отобранные ключевые слова. Тогда мгновенно всплывает конструкция предложения — Я знаю этого человека, смелого, мужественного, умного и милого. Хотя форма слова человека зависит от слова знаю, упреждается все же слово человек. Но как только выносится решение сказать — я знаю, упреждаемое слово приобретает форму родительного падежа (человека). После произнесения этого слова оно должно быть удержано, так как от него зависят формы последующих слов. Вместо приведенной конструкции предложения может всплыть другая — Я давно знаю этого смелого и милого человека, идеально сочетающего в себе ум и мужество. В этой конструкции, пожалуй, более удачной, в центре упреждения опять-таки остается слово: человек. Однако в следующей конструкции — Этого смелого и милого человека я знаю давно — ключевым словом стало — давно. На него и перешло фразовое ударение со слова человека в ранее рассмотренных конструкциях.

Таким образом, упреждение и удержание определяется не только грамматическими зависимостями, но и силой ключевых слов, с чем связано фразовое логическое ударение, порядок слов и отчасти выбор конструкции.

Вынесение решений, отбор и замена слов «на ходу», отмена и всплывание конструкций предложения — все это совершается мгновенно и обычно не замечается самонаблюдением. <...>

В описанном примере дана лишь приблизительная модель этого процесса, которая может быть выведена из некоторых экспериментальных фактов. Трудности детской самостоятельной речи, о которых говорилось выше, объясняются как раз неразработанностью оперативной речевой памяти. Формирование этого механизма — одна из главных задач развития речи в школе. <...>

Прежде всего, надо определить, каковы возможности оперативной памяти учащихся, с которыми вы начали работу. В предложение, вообще говоря, может включаться от одного до 40 и даже больше слов. Конечно, в устной речи число слов в предложении даже опытного оратора значительно меньше. Чем больше слов входят во взаимосвязанную цепь, тем сложнее работа оперативной памяти. Речь из одних однословных предложений, конечно, неестественна. Сплошные двухсловные предложения создают монотон. Развитие мысли требует смены синтаксических конструкций в смежных предложениях. Разные конструкции предложения предъявляют разные требования к величине короткой памяти. Как правило, должны удерживаться и упреждаться два соседних — синтаксически связанных слова, далее — следующие два и так в цепи слов всего предложения. Но могут встретиться случаи, когда необходимо удерживать и упреждать три, четыре и более слов подряд. Кроме того, два связываемых слова могут быть разделены промежутком, заполненным словами, связываемыми тоже через такие же промежутки. Подчинительные конструкции предъявляют большие требования к короткой памяти, чем конструкции сочинительные.

Таким образом, весь этот сложный и еще очень малоизученный механизм оперативной памяти работает примерно так. Последовательно удерживается и упреждается каждая пара (или несколько) синтаксически связываемых слов. Одновременно удерживается (в особом коде внутренней речи) общий смысл произносимого предложения. То обстоятельство, что происходит удержание и

упреждение не всего предложения сразу, а последовательное позвенное связывание, уменьшает объем каждого акта оперативной памяти. Вместе с тем увеличивается напряженность в распределении времени. Однако вследствие однозначности решения задачи на синтаксическое связывание, процесс выдачи предложения хорошо автоматизируется. Иначе обстоит дело с удержанием общего смысла предложения. Бывают случаи, когда человек, начав предложение, не заканчивает его и начинает новое с новым замыслом. Вновь пришедшая мысль вытесняет из оперативной памяти общий смысл осуществлявшегося предложения.

Путем наблюдения следует установить, при каком числе слов в предложении (в среднем) и при какой конструкции данный учащийся начинает делать ошибки на управление, согласование и примыкание, не заканчивает предложения, вводит лишние (паразитные) слова, паузы и т. п. Следует посоветовать уменьшить число слов предложения, упростить конструкцию и в дальнейшем отработать этот объем оперативной памяти так, чтобы при разнообразии грамматических оборотов предельно длинные для данного объема памяти предложения всегда были правильными. Так как в устной речи предложения могут быть в среднем короче, чем в письменной, то следует всегда добиваться в первую очередь правильности и разнообразия конструкций, чем увеличения числа слов предложения.

*Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи
// В защиту живого слова. — М.: Просвещение, 1966*

- **ЖУЙКОВ Сергей Федорович** (1911—1993) — окончил экстерном филологический факультет МГУ. Участник Великой Отечественной войны. В 1945 г. поступил в аспирантуру Института психологии, в 1948 г. защитил кандидатскую диссертацию, в 1976 г. — докторскую «Психологические основы оптимизации обучения младших школьников родному языку». Создал новую, психологически обоснованную систему обучения русскому языку в начальной школе. Был хорошим дидактом, написал три экспериментальных учебника, в основе которых лежала разработанная им концепция усвоения грамматических знаний с опорой на дограмматические представления ребенка о языке. Основные труды: Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964; Интеллектуальное развитие школьников в процессе изучения языка // Вопросы психологии. № 3. — 1965; Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979; Психологические предпосылки совершенствования учебников по русскому языку для начальных классов // Вопросы психологии. № 6. — 1986.

С.Ф. ЖУЙКОВ

Психология усвоения грамматики в начальных классах

От автора

<...>Для рациональной организации педагогического процесса необходимо понимать психологические закономерности усвоения учебного материала школьниками, знать трудности, которые испытывают учащиеся, природу ошибок, которые они допускают, возможности детей овладеть материалом на определенном

этапе обучения. Выяснение условий, способствующих умственному развитию учащихся, воспитанию их инициативы и самостоятельности,— необходимая предпосылка повышения эффективности обучения. Об усвоении русского языка учащимися, для которых этот язык родной, имеется значительное количество работ. Но среди опубликованных исследований нет таких, которые бы охватывали более или менее полно процесс усвоения грамматики и орфографии в целом одними и теми же учащимися на протяжении длительного периода времени. Мы сделали попытку провести исследование такого рода.

Нами изучался процесс усвоения грамматики и правописания при обычном и экспериментальном обучении. Работа велась в течение длительного периода времени (с 1948 г. по 1963 г.).

Глава I

В обучении родному языку особое место занимает соотношение между знаниями по грамматике и формированием речевых навыков. Применительно к изучению русского языка в школе эта проблема возникла, можно сказать, у истоков методики преподавания предмета и по сей день не сходит со страниц трудов педагогов (теоретиков и практиков), методистов, психологов и лингвистов, занимающихся школьным обучением языку. <...>

Глава VI

Итоги исследования. Выводы

Сознание школьниками языкового материала

В начале грамматического изучения языка школьники, как и дошкольники, сознают языковой материал в особой форме, которую мы называем неотчетливым сознанием слов, их отношений и элементов. Предметом сознания является то, что обозначается словами и словосочетаниями как определенными звуковыми комплексами, а сама внешняя сторона слов и словесных отношений не оказывается предметом сознания, хотя в сознании отражается. Она сознается в единстве с теми фактами, явлениями действительности, которые обозначаются данным звуковым комплексом. Самостоятельно сделать предметом сознания внешнюю сторону слов дети затрудняются. Морфологические элементы слова подмечаются в его составе, но не выделяются из него как самостоятельные единицы (даже при задаче).

В процессе грамматического изучения языка учащиеся должны научиться выделять из контекста речи предложения и слова как самостоятельные единицы; отличать слово как определенный комплекс звуков (букв) от факта, явления действительности, который обозначается данным словом; затем различать содержательную (значения) и формальную (звуко-буквенный состав) стороны слов; понимать, что при сочетании определенные слова согласуются между собой по форме; выделять морфологические элементы, соотнося значения и соответствующие части слов. Такую форму сознания, когда объект сознания словесно квалифицируется, обозначается определенным термином, мы называем отчетливым сознанием.

В условиях обычного обучения учащиеся знакомятся с предложением, осознают его как самостоятельную единицу практическим путем: предложения, произноси-

мые учителем или учащимися (при анализе картинок по заданию учителя), обозначаются термином «предложение»; таким образом этот термин ассоциативно связывается с конкретными предложениями. Дети узнают внешние письменные признаки предложений: написание с большой буквы первого слова, определенные знаки в конце. Но, чтобы письменно оформить предложение, его надо предварительно выделить из контекста или составить самостоятельно. Каких-либо признаков или приемов, при помощи которых можно выделить предложение из контекста или составить его заново, учащимся не дается. На третьем году обучения сообщается, что предложение выражает законченную мысль (основной признак предложения), но понятие «законченная мысль» не раскрывается. Дети при осознании самостоятельности предложения могут опираться лишь на интонацию. <...>

Роль «чувства языка» в процессе изучения грамматики

«Чувство языка» внешне выражается в использовании ранее встречавшихся языковых форм применительно к новому материалу, в комбинировании элементов языка в соответствии с его законами, хотя последние не осознаются в форме понятий и суждений.

Очевидно, что физиологической основой «чувства языка» являются стереотипы нервных связей, системы ассоциаций в первой и второй сигнальных системах.

В своем исследовании «чувство языка» мы рассматривали как ассоциации, которые формируются в обычной речи или путем так называемых практических упражнений; эти ассоциации не составляют ни грамматических понятий, ни знаний грамматических правил, ни умений применять такие правила. Мы их условно называли до— грамматическими.

Имелись в виду прежде всего:

а) ассоциации, обеспечивающие постановку формально-грамматических вопросов, т. е. ассоциации между известным вопросом и словами соответствующего грамматического разряда;

б) ассоциации между «родовыми словами» (местоимениями) и соответствующими существительными;

в) ассоциации между формами одного и того же слова, т. е. парадигменные ассоциации;

г) ассоциации между однокоренными словами, т. е. межсловесные ассоциации, и т. п.

Эти ассоциации хотя и не составляют грамматических знаний и умений, но без них невозможно грамматическое изучение языка. Они способствуют переходу от одной формы сознания языковых фактов (от неотчетливого сознания) к другой его форме (отчетливое сознание).

При традиционной методике обучения недостаточно уделяется внимания формированию этих ассоциаций. Как бы предполагается, что у школьников системы ассоциаций имеются и проявляются при решении грамматических задач. На самом деле только часть таких ассоциаций вырабатывается у детей в процессе обычной речевой практики. В ряде случаев образуются ассоциации, которые приводят к неверному решению грамматических задач. Следовательно, над ассоциациями, о которых идет здесь речь, нужна специальная работа.

В системе опытного обучения этим ассоциациям уделялось серьезное внимание, для формирования их проводились специальные упражнения. Но и при этих условиях не у всех учащихся одинаково успешно они формируются.

Школьники различаются быстротой формирования таких ассоциаций, степенью обобщенности и переносом их с одного языкового материала на другой, сходный с ним в определенном отношении. <...>

Вопросы о «вопросах»

В литературе дискутируются два тесно связанных друг с другом вопроса: а) могут ли быть формально-грамматические вопросы средством распознавания (индикаторами) грамматических категорий и б) целесообразно ли использовать их при грамматическом изучении языка.

Чтобы стать индикатором какой-нибудь грамматической категории, соответствующее вопросительное слово или словосочетание должно быть ассоциативно связано со словами данной категории и с ее наименованием. Так, вопросы кто? и что? могут быть использованы в качестве индикаторов имен существительных при условии, если они ассоциативно связаны со словами данной категории и с термином «существительное». Чтобы стать индикатором соответствующего падежа существительного, известные падежные вопросы должны быть ассоциативно связаны: а) с теми словами, которые, будучи управляющими по отношению к существительным, требуют их определенной формы, б) с данной формой, в) с наименованием падежа.

В условиях обычного обучения формируются не все звенья рассматриваемых ассоциаций. Из-за отсутствия отдельных звеньев этих ассоциаций учащиеся часто не в состоянии использовать успешно прием постановки вопросов.

Экспериментальное обучение показывает, что у младших школьников могут быть выработаны без особого труда и в рамках времени, отведенного программой, все те ассоциации, которые обеспечивают использование формально-грамматических вопросов в качестве индикаторов соответствующих грамматических категорий (конечно, с вариациями успешности в зависимости от индивидуальных различий учащихся).

Что касается целесообразности использования формально-грамматических вопросов в процессе школьного изучения, то это должно решаться применительно к разным грамматическим категориям и разным целям их применения.

Изложенные выше материалы опытного обучения свидетельствуют, что формально-грамматические вопросы целесообразно применять для формирования у школьников таких понятий, как «предмет», «действие», «признак», и для дифференциации по этим понятиям слов соответствующих грамматических разрядов.

Те вопросы, которые выступают в качестве индикаторов существительных, глаголов и прилагательных как слов, обозначающих предметы, действия и признаки, используются и при дальнейшем изучении этих частей речи. Они (вопросы) могут играть или положительную, или отрицательную роль в процессе овладения понятиями «существительное», «глагол», «прилагательное» в зависимости от того, как применение их сочетается с использованием грамматических признаков частей речи, о которых здесь говорится.

В условиях обычного обучения эти вопросы подменяют собой грамматические признаки (формы изменения) существительных, глаголов, прилагательных при решении грамматических задач и тем самым оказывают отрицательное влияние на формирование правильных понятий о частях речи, на умения оперировать этими понятиями. Но, как показывает экспериментальное обучение, вопросы могут

быть полезными при формировании у школьников полноценных понятий «существительное», «глагол», «прилагательное», «предлог».

Формально-грамматические вопросы при определенном их употреблении могут быть полезными для формирования синтаксических понятий, а также для дифференциации частей речи и членов предложения.

Однако они не должны подменять собой использование грамматических признаков изучаемых явлений языка. <...>

Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. — М.: Просвещение, 1964

С. Ф. ЖУЙКОВ

Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку

Глава IV.

Психологические предпосылки младших школьников усваивать грамматику и правописание на теоретической основе

Типические различия младших школьников в умственной деятельности и обучаемости

<...> В своем исследовании мы исходили из диалектического единства успешности учения и развития, причем ведущим в этом единстве считаем интеллектуальное развитие школьников. Практически это означает, что у обучающихся детей прежде всего развивается способность к учению, к усвоению изучаемого предмета, интеллектуальные умения. В соответствии с этим мы признаем, что возможны единые критерии успешности учения и умственного развития. Выполнение типичного для теоретического анализа языка действия (абстрагирование, осознание и соотнесение значений и форм) является непременным условием усвоения грамматических понятий и вместе с тем критерием умственного развития школьников.

Таковыми же являются и другие грамматико-орфографические действия, в частности: а) осознание слова как предмета анализа, различение слова как звукового (звуко-буквенного) комплекса и обозначаемого им факта, явления действительности; б) словоизменение, преобразование слов (использование основного приема формирования грамматических, теоретических обобщений); в) рассмотрение объектов изучения (слов, звуков и др.) с разных точек зрения, в разных аспектах, отношениях; г) раскрытие того, что элементы, составляющие нечто целое (слово, предложение и т. п.), взаимосвязаны (начало диалектического мышления); д) классификация изучаемых явлений не только по одному, но и по совокупности признаков; е) оперирование системой признаков изучаемых явлений; ж) решение задач на основе и в форме умозаключения (применение знаний, правил); з) перенос операций на незнакомый материал. Все эти операции, как показано выше, младшие школьники в условиях

экспериментального обучения по мере продвижения по курсу осуществляют. Следовательно, можно сказать, что мышление у них развивается лингвистическое. <...>

У младших школьников на первом году обучения обнаруживается готовность производить собственно грамматический и орфографический анализ языкового материала и усваивать полноценные грамматические понятия и правила правописания. При этом выделяются группы первоклассников, которые отличаются степенью выраженности отдельных сторон познавательной деятельности (компонентов обучаемости), следовательно, большей или меньшей степенью готовности осуществлять тот или иной способ усвоения грамматики и правописания. В условиях развивающегося обучения обучаемость повышается.

При дальнейшем проблемном обучении младшие школьники оказываются способными самостоятельно открывать грамматические и орфографические закономерности, формировать навыки на основе знаний грамматики и правил правописания.

Глава V.

Принципы построения, содержание и структура экспериментального начального курса родного языка и реализация его в учебниках

<...> В результате теоретического и экспериментального исследования нами были сформулированы принципы построения начального курса родного языка, который, как показывает проверка, является в определенной мере оптимальным. <...>

Формирование умений производить грамматический анализ языкового материала с использованием соответствующих приемов (а не так называемые практические упражнения, которые изобилуют в традиционном курсе) должно быть задачей пропедевтических занятий в курсе родного языка. <...>

Усвоение грамматики и правописания предполагает продуктивную интеллектуальную деятельность, и в процессе их изучения легко могут быть созданы условия для такой деятельности. Продуктивная интеллектуальная деятельность начинается и протекает в проблемных ситуациях. Проблемные ситуации создаются при наличии противоречивых отношений между тем, что уже достигнуто, и тем, что должно быть достигнуто. <...>

Ведущим в курсе грамматики и правописания должно быть формирование приемов анализа языкового материала. <...>

В структуре курса должна быть отражена системность языка; необходимо представить во взаимной связи понятия разных разделов — синтаксиса, морфологии, фонетики, с одной стороны, и зависимость усвоения правописания от усвоения грамматики — с другой. Не могут изучаться изолированно связанные между собой разделы грамматики и правила правописания отдельно от соответствующих тем, разделов грамматики.

Основное содержание курса должно предваряться вводной частью, в которой раскрывается родной язык как предмет изучения, слова и словесные отношения как предмет анализа, осознания. <...>

Курс должен быть составлен так, что усвоение очередного нового понятия, правила предваряется формированием таких умений анализировать языковой материал, на основе которых могут формироваться эти новые умения, знания, навыки. Чтобы реализовать такой курс, необходимы соответствующие учебники. Здесь мы отметим лишь основные их особенности. <...>

*Жуйков С.Ф. Психологические основы
повышения эффективности обучения младших школьников родному языку.
— М.: Педагогика, 1979*

- **САБУРОВА Галина Григорьевна** (р. 1924 г.) — закончила Ярославский педагогический институт в 1946 г. и поступила в аспирантуру Психологического института. В 1951 г. под руководством А.А. Смирнова защитила кандидатскую диссертацию и стала сотрудницей Института в лаборатории Е.А. Соколова, потом работала с Н.А. Менчинской. В 1950—1990-е гг. сфера научных интересов была связана с усвоением школьниками иностранного языка, русского языка и литературы. Основные работы: Психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода // Известия АПН РСФСР. 1956. Вып. 78; Психологический анализ применения орфографических правил разного типа // Доклады АПН РСФСР. М., 1958. № 4; Психологические особенности этапов применения некоторых орфографических правил учащимися начальных классов // Психология усвоения грамматики и орфографии. М., 1961; Некоторые экспериментальные факты к проблеме соотношения речевого действия и языкового правила // Исследования языка и речи: Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1971; Психологические компоненты обучаемости иностранному языку // Психологические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе // Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 113. М., 1979.

Г.Г. САБУРОВА

Психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода

Для характеристики каждого языка, анализа языковых форм огромное значение имеет грамматический строй языка и его основной словарный фонд. Известно, что именно благодаря грамматике язык получает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку.

Важнейшее значение грамматики, грамматического строя языка должно быть подчеркнуто и при разработке вопросов обучения иностранным языкам. <...>

«Вполне интуитивно,— указывает акад. Л.В. Щерба,— мы схватываем только абсолютно легкие тексты или такие, в которые мы не хотим углубляться. Всякий более значительный текст требует внимания к своей форме, требует той или иной степени сознательности» (Л.В. Щерба, 1947, стр. 34.)

Экспериментальные доказательства психологической сложности понимания текстов на иностранном языке широко представлены в работе А.Н. Соколова

(1947). Автор показывает в ней, что понимание проходит через ряд последовательных и закономерных этапов, которые подготавливают то непосредственное схватывание смысла, которое психологи-интуитивисты считают «непосредственно данным сознанию».

Внимание к форме является, естественно, неодинаковым на разных ступенях овладения языком, и оно является совершенно иным при усвоении иностранного языка, чем при овладении родным языком. Когда мы пользуемся родным языком, мы как бы перестаём замечать форму выражения того или иного содержания, она не является предметом специального анализа, направленного на то, чтобы при помощи его понять то содержание, которое выражено данной формой. По-иному обстоит дело при обучении иностранному языку. Овладевая иностранным языком, учащиеся знакомятся с новыми формами выражения содержания, отсутствующими в родном для них языке. В этих случаях синтетический акт понимания оказывается часто возможным только путем анализа грамматической формы выражения.

В нашем исследовании мы изучаем процесс усвоения учащимися средней школы некоторых грамматических явлений английского языка. При этом мы, не затрагивая вопросов, связанных с психологией усвоения лексической стороны языка, специально останавливаемся на роли, которую играет при переводе понимание учащимися некоторых сложных синтаксических оборотов английского языка.

В качестве таковых нами были отобраны такие обороты английской речи, которые не имеют прямого соответствия в русском языке: 1) абсолютный номинативный причастный оборот, 2) сложное дополнение, 3) сложное подлежащее, 4) герундий.

Анализ процесса усвоения таких специфически английских грамматических форм представлялся нам особенно значимым с точки зрения психологии и методики обучения иностранным языкам.

Исследование проводилось в VIII—X классах средней школы Москвы.

Основным методом изучения был индивидуальный обучающий эксперимент, который проводился с каждым испытуемым в отдельности. опыты проводились до изучения данной грамматической темы в классе. В экспериментах по каждой грамматической теме участвовало 15—20 школьников. До экспериментов им давалось предварительное объяснение грамматического явления, закреплявшееся переводом ряда предложений с английского языка на русский и с русского на английский. <...>

Результаты исследования

Как показали наши опыты, подход учащихся VIII, IX и X классов к усвоению новых грамматических явлений и процесс начального овладения этими явлениями протекал у разных учащихся весьма неодинаково. Однако, наряду с индивидуальными различиями во всех трех классах, наметились некоторые общие черты процесса усвоения.

Существенным моментом, отличающим один путь овладения грамматическим явлением от другого, является различие процессов понимания и характер переводов. В основе этого лежат различные формы анализа и синтеза языкового материала.

В итоге анализа материалов нашего исследования наметились следующие типы или способы перевода и особенности процессов понимания грамматических

явлений как в отдельных предложениях, так и в текстах: тип полного анализа, «элементного» анализа, непосредственно-понимающий (или синтезирующий) тип и угадывающий. Эти типы работы, за исключением угадывающего, были представлены во всех трех классах (VIII, IX и X). Угадывающий тип работы над текстом наблюдался только в IX классе.

Считаем необходимым подчеркнуть, что все указанные выше типы работы проявлялись на самых первых этапах овладения новым явлением английской грамматики, следующих непосредственно за его объяснением. <...>

Соотношение типов перевода с уровнем овладения иностранным языком и с успеваемостью учащихся

Все намечившиеся типы работы характеризуются различной ролью анализа формы для понимания содержания.

Исследование показало, что существуют значительные различия в усвоении учащимися того общего положения, что одно и то же содержание может иметь разную грамматическую форму, то есть по-разному выражаться в разных языках. В то время как одни учащиеся уже хорошо усвоили это положение и для них трудности лежат лишь в овладении конкретными формами (конкретными грамматическими явлениями), другие обнаруживают совершенно недостаточное усвоение этого факта, что вызывает у них большие затруднения в процессах перевода с одного языка на другой. Поэтому все указанные в исследовании типы можно рассматривать и как ступени овладения учащимися данными грамматическими явлениями.

Обоснованием этому может служить изменение типов работы под влиянием обучения.

Материалы нашего исследования показывают, что в процессе упражнения в переводе и в результате овладения грамматическим оборотом происходят значительные изменения в характере переводов, выражающиеся в переходах от одного способа работы к другому.

Наиболее ярко такие переходы наблюдались при полноанализирующем типе, приближая его постепенно к непосредственно-понимающему, и при «элементном» анализе, приближая его к полноанализирующему. При угадывающем типе работы наблюдался постепенный переход к способам перевода, характерным для анализирующего способа.

Изменения в переводе у учащихся, склонных к «элементному анализу», заключались в постепенном переходе от формального анализа, пословного перевода и попыток угадывания — к действительному, правильному анализу формы с целью понимания смысла, к литературному переводу. Эти изменения происходили, однако, весьма медленно и при большой помощи со стороны экспериментатора. Вместе с тем некоторые учащиеся так и продолжали оставаться на прежнем уровне и слабо овладевали правильными приемами, причину чего мы видим в отсутствии у них прочных знаний ранее изученных явлений грамматики.

Основное изменение в переводе, наблюдавшееся по мере того, как учащиеся, обнаружившие полноанализирующий способ перевода, овладевали грамматическим явлением, заключалось в переходе от развернутого анализа формы, из которого складывалось понимание смысла, ко все большему сокращению этого процесса при увеличивающейся роли анализа смысла с сохранением лишь констатации формы.

Факт возможности изменения способов работы в процессе начального овладения грамматическими явлениями под влиянием обучения свидетельствует, во-первых, о том, что намеченные типы являются именно ступенями усвоения, а не типами учащихся, и, во-вторых, об огромных возможностях совершенствовать эти пути в процессе обучения.

В соответствии с последовательностью переходов от одного типа работы к другому они распределяются и в отношении к уровню овладения языком.

Форма «элементного» анализа и «угадывающий» тип работы представляют собой наиболее низкий уровень перевода и овладения грамматическим явлением. Они характеризуются значительной разорванностью формы и содержания (угадывающий пытается уловить смысл, опираясь на знакомую лексику и игнорируя анализ грамматических форм, при элементном анализе разрывается единая структура формы и тем самым обесмысливается).

Более высокую ступень представляет собой анализирующий тип, который проводит анализ формы с целью выяснения ее языкового значения. Перевод без анализа на основе одной лишь констатации формы, наблюдавшийся также при анализирующем типе по мере овладения грамматическим явлением, представляет собой переходную ступень к непосредственно-понимающему типу работы. Последний является наиболее продуктивным способом из всех тех, которые нам удалось обнаружить. Эти два последних способа работы, в отличие от первых двух, характеризуются отсутствием разрыва между формой и содержанием. Различие между ними лишь в том, что понимание смысла предложения достигается в результате разной степени развернутости анализа особенностей грамматических форм. Можно полагать, что при непосредственно-понимающем способе работы этот процесс достигает наибольшей степени автоматизации. Восприятие данной конструкции непосредственно связывается с ее языковым значением и тем самым синтезируется единство языковой формы и содержания.

Подтверждением правомерности соотнесения способов работы с уровнем овладения языком могут служить количественные показатели распределения типов по классам. В VIII классе особенно широко представлен элементный анализ и нет полного анализа. В IX классе перевес также остается еще на стороне первого типа, угадывающий же способ представлен вообще весьма незначительно. В X классе, наоборот, значительное место занимал полноанализирующий путь при отсутствии элементного и при преобладании непосредственно-понимающего способа.

Подтверждают наше предположение о последовательности ступеней усвоения и перевода — и количественные данные распределения типов в зависимости от успеваемости учащихся. Имеющиеся в нашем распоряжении данные показывают, что угадывающий тип перевода наблюдался только у слабых и очень слабых по успеваемости школьников; элементный анализ — у слабых и только в качестве редкого случая у средних; полноанализирующий, в основном, у средних; непосредственно-понимающий — у наиболее сильных учеников.

Несомненно, что способы работы учащихся обусловлены методикой преподавания иностранного языка, но методикой преподавания не на том только коротком отрезке времени, который предшествовал непосредственно экспериментам, а на всем протяжении обучения английскому языку в школе. Наши опыты проводились, как уже говорилось выше, в VIII, IX и X классах, куда учащиеся часто поступали от разных преподавателей, у которых они нередко учи-

лись в продолжении трех-пяти лет. Поэтому мы не в состоянии проследить зависимость, существующую между способами работы учащихся и методикой преподавания.

В связи с тем, что в опытах учащиеся должны были оперировать со сложным новым грамматическим явлением сразу после первого знакомства с ним, то в работе над этим явлением неминуемо проявлялись их предшествующие знания, их уровень овладения английским языком, сложившийся под влиянием длительного периода обучения.

Вероятно, различием степени усвоения английского языка и объясняется то распределение способов или путей понимания и перевода, которое вскрылось в наших экспериментах у отдельных учащихся.

Но независимо от условий, определивших способы работы учащихся, наше исследование обнаружило важнейшую роль анализа грамматических форм языка в тесной связи с осознанием языковой функции и выражаемого ими содержания.

Несомненно, что с первых же шагов обучения иностранному языку необходимо употреблять такие методы, которые подводят бы учащихся к пониманию того синтеза формы и содержания, который является основной характеристикой каждого языкового явления.

Сабурова Г.Г. Психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода // Психология усвоения грамматики и развития письменной речи / Известия Академии Педагогических наук РСФСР, вып. № 78. — М., 1956

1960-е годы

- **ДАВИДОВ Василий Васильевич** (1930—1998) — в 1953 г. окончил психологическое отделение философского факультета МГУ, в 1956 г. — аспирантуру по кафедре психологии. В 1958 г. под руководством П.Я. Гальперина защитил кандидатскую диссертацию «Основные этапы формирования умственных действий у ребенка (на примере формирования счета и принятия числа у дошкольников)». В 1959 г. начал работать в Психологическом институте, где в 1961—1973 гг. возглавлял лабораторию психологии детей младшего школьного возраста. Одновременно преподавал в педагогических вузах Москвы. В 1976 г. защитил докторскую диссертацию «Виды обобщения в обучении (логико-психологические основы построения учебных предметов)», профессор (1973). В 1973—1983 и 1991—1992 гг. был директором Психологического института; с 1989 г. — вице-президент АПН СССР, действительный член и вице-президент РАО (1992). Автор системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, создатель образца новой массовой школы — школы мышления; классик теории и практики современного образования. Заслуженный деятель науки РФ (1996), лауреат Премии Президента РФ (1997). Автор более 250 научных трудов, основные из которых переведены в Англии, США, Германии, Голландии, Италии, Испании, Японии и др. странах. Основные труды: Теория развивающего обучения. М., 1996; Виды обобщения в обучении: (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 2000; Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования. М., 2004.

Построение учебных предметов

3.1. Русский язык

...Чтение, представляющее собой «действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели», опирается на обобщение отношений между фонемным строением языка и принятой в нем графической системой, что, в свою очередь, предполагает выделение и обобщение отношений между значением слова и его звуковой формой... придает этому процессу смысл введения ребенка в теорию родного языка. Выделяя отношение между звуковой формой слова и его значением, ребенок тем самым выделяет и осознает отношение, конституирующее язык как знаковую систему. <...>

Фонематическая теория письма, ее основные положения могут быть сформулированы так: 1) во всяком звуковом (алфавитном) письме единицей, отображаемой на письме, выступает фонема, 2) фонема отображается на письме в соответствии с правилами графики по своей сильной позиции (в которой она противопоставлена всем остальным фонемам), 3) отсюда следует универсальный характер способа определения орфограммы, т.е. буквы, обозначающей фонему в слабой позиции: он заключается в приведении фонемы к сильной позиции путем построения парадигматического ряда для морфемы, в состав которой входит орфограмма, 4) если современный русский язык не дает средств для приведения к сильной позиции какой-либо фонемы, то она обозначается буквой, соответствующей одной из фонем, которые могут быть нейтрализованы в данной позиции. <...>

Оценивая возможности обучения, ориентированного на фонематическую теорию письма, следует отметить, что последняя... рассматривает единообразное написание морфем не как узко орфографическое явление, а вскрывает его *генетические основания* в свойствах самого языка. Усвоение фонематического принципа письма и опирающегося на него универсального (всеобщего) способа определения орфограмм предполагает выделение, анализ и обобщение ряда важнейших отношений в языке: между звуковой формой языковой единицы и ее значением, между звуковой формой и фонемной структурой той же единицы, между фонемной структурой языковой единицы и ее буквенной формой.

Конкретизация этих отношений не только позволяет, но и способствует разрыванию системы лингвистических понятий, отражающих ряд важнейших свойств слова как значимой единицы языка. Принципиально важно то обстоятельство, что в своей исходной, наиболее простой и общей форме указанные отношения могут быть выявлены на уровне слова, т.е. не требуют предварительного усвоения понятия морфемы. Более того, анализ и обобщение первого из указанных отношений — это генетическая основа не только орфографического действия, но и действия чтения, которое тем самым оказывается одной из сторон формирования орфографического действия (действия письма).

Таким образом, ориентация обучения орфографии на фонематическую теорию письма позволяет уже на первых этапах обучения грамоте выделить, проанализировать и содержательно обобщить отношение, выступающее генетической основой способов письма и чтения, а затем развернуть, конкретизировать это

обобщение в систему лингвистических понятий, отражающих свойства языка как знаковой системы. <...>

При традиционном обучении языку, основным объектом изучения остается орфографическая форма слова. Но программа развивающего обучения предусматривает принципиально иной *предмет усвоения*. Как известно, при традиционном обучении в качестве такого предмета выделяются способы решения частных орфографических задач (правописание безударных гласных и сомнительных согласных корня, падежных окончаний существительных, личных окончаний глаголов и т.д. и т.п.). Это один из главных недостатков имеющихся методов обучения, из которого проистекают многие трудности овладения русским правописанием. «Материал по орфографии... воспринимается учащимися не в своей специфической системе, а в виде изолированных правил, написаний, понятий. Дети обычно не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил, что ослабляет общий учебный эффект и тормозит формирование орфографических навыков».

Методисты неоднократно указывали, что преодолеть эти недостатки в обучении орфографии можно при изучении ее принципов. <...>

Именно эту задачу и решает программа развивающего обучения, выделяя в качестве предмета усвоения фонематический принцип письма. Поскольку же содержание фонематического принципа не может быть выявлено и усвоено без анализа и содержательного обобщения важнейших свойств слова, характеризующих его как знаковую единицу, программа развивающего обучения орфографии приобретает смысл введения детей в теорию родного языка. В этом ее принципиальное отличие от традиционной программы обучения языку, в которой усвоение способов решения той или иной частной орфографической задачи представляет собой самодовлеющую и замкнутую в себе цель.

Формирование орфографического действия, ориентированного на фонематический принцип письма, предполагает решение следующих основных задач: 1) анализ буквенной записи слова как особой модели, отражающей связь между значением слова и его фонемным строением, 2) выделение, анализ и обобщение отношений между фонемной структурой слова и его буквенной моделью, составляющих содержание фонематического принципа письма, 3) выделение орфографической задачи и общего способа ее решения, вытекающего из фонематического принципа письма, 4) конкретизация способов орфографического действия с учетом морфосемантической структуры слова. <...>

Исходный момент в развертывании этого материала выделение слова как особого объекта действия и изучения. <...>

Выделенное слово осознается ребенком как значащая (имеющая номинативное значение) единица речи. <...> очередной шаг предполагает выделение и дифференциацию элементов фонемной формы слова, т.е. осуществление звукового анализа, который в конечном счете должен привести ребенка к осознанию отношения между значением слова и его фонемной формой. <...>

Пытаясь определить, из каких звуков построено то или иное слово, ребенок выполняет особые преобразования звуковой формы слова. Сначала это было только изменение привычного способа произнесения слов, позволяющее последовательно выделить составляющие его звуки. Чтобы удержать выделенную последовательность звуков, ребенок фиксировал ее в виде графической схемы. <...> Опираясь на эту схему, он воспроизводил затем проанализированное слово, тем

самым *контролируя* правильность осуществленного действия. Используя ту же схему, ребенок получал возможность перестраивать звуковую форму слова, отбрасывая звуки, меняя их местами и т.п. При этом он обнаруживал, что слово либо утрачивает свой смысл, либо превращается в другое. Так открывается связь, отношение между значением слова и его звуковой (фонемной) формой.

Продолжая анализировать смыслоразличительную функцию звуков, ученики усатанавливали их фонологически значимые качества (гласные, согласные, звонкие согласные и т.д.). <...> Схема изучаемого объекта превращается в его модель, функционирующую как важное средство учебной деятельности, позволяющее, в частности, на данном этапе обучения самостоятельно давать *оценку* выполненных действий и в зависимости от ее результатов ставить перед собой новую учебную задачу.

Построение модели слова, отражающей фонологически значимые характеристики элементов его фонемной структуры, подводит учащихся к осознанию специфики алфавитного письма. Они начинают понимать, что форма знака в модели может быть любой, но его функции строго определены свойствами звукового строя русского языка (знак отображает смыслоразличительные характеристики звуков). Тем самым дети подводятся к решению сложной учебной задачи, требующей построения системы знаков, однозначно соотношенной с системой звуков-смыслоразличителей (фонем). При выполнении соответствующих учебных действий дети создавали несколько вариантов таких систем знаков, проявляя при этом большую изобретательность и находчивость, и в конечном итоге приходили к четкому осознанию знаковой функции букв.

Следующая учебная задача состояла в усвоении детьми способов обозначения фонем буквами. <...> Применительно к русскому языку, в котором количество фонем и букв не совпадает, это предполагает прежде всего усвоение способов обозначения на письме твердых и мягких согласных.

На этой основе выделяются способы письма и чтения, ориентированные, соответственно, на качество согласного звука и гласную букву. Важно, что при такой взаимообусловленности способов письма и чтения последнее приобретает функцию контрольного действия при письме.

Уже на первых этапах работы с буквенной моделью слова и предложения школьники обнаруживают в ней наличие элементов, выбор которых однозначно не определяется звуковой формой (произношением). Особенность таких элементов (большая буква в начале предложения, имен собственных) фиксируется в понятии орфограммы, ее наличие с самого начала придает письму характер орфографического действия. <...>

Таким образом, анализируя условия исходной практической задачи (записать слово), учащиеся сталкиваются с недостаточностью известных способов действия и переформулируют ее в *учебно-орфографическую* задачу (найти букву для обозначения звука [ы] после [ж]), найденный же способ решения фиксируется в виде орфографического правила («звук [ы] после [ж] обозначается буквой И»). Решение подобной задачи становится возможным благодаря выходу за пределы непосредственной чувственной данности. Отыскивая нужную букву, дети учитывают не только акустические свойства обозначаемого звука и его место в звуковом ряду, но и знаковую функцию буквы. Тем самым создаются предпосылки для выявления принципа русского письма и построения обобщенного способа решения орфографических задач.

Принципиально важным шагом в этом направлении выступает задача на построение буквенной записи простейшей системы словоформ (*дом-дома, дуб-*

дубы и т.п.), при ее решении происходит существенная перестройка учебной деятельности.

Во-первых, в качестве реального элемента звуковой формы, выполняющего функцию смысловоразличения, впервые выделяется не звук, а ряд звуков. Так, сопоставляя два ряда словоформ («глубокий *пру* [m] — ореховый *пру* [m]» и «глубоким *пру*[д]ом — ореховым *пру*[т]ом»), дети устанавливают, что слова пруд и прут различаются не каким-либо отдельным звуком, а рядами звуков. Тем самым предметом учебной деятельности оказывается не последовательность отдельных объектов (звуков), а их система («ряд» звуков).

Во-вторых, изменяются содержание и форма знаний о предмете. До сих пор, имея дело с последовательностью звуков, дети выделяли те их чувственно воспринимаемые (фонетические) свойства, которые составляют содержание обобщенных представлений о типах звуков — «смысловоразличителей» (гласные, звонкие согласные и т.д.). Выделение в качестве функциональной единицы ряда разнокачественных звуков предполагает вычленение и анализ отношений между ее элементами.

Выясняя причины замены одного звука другим в одном и том же слове, дети понимают, что она обусловлена особенностями условий произношения (позицией) звука: в силу того, что в определенной позиции (например, в конце слова) парные звонкие не произносятся, они уступают свое место глухим согласным. Именно это отношение, связывающее звуки в целостную функциональную единицу, фиксируется в *понятии фонемы*. Опираясь на него, ученики получают возможность выявить и проанализировать некоторые важнейшие закономерности функционирования фонем. Так, они обнаруживают, что в некоторых позициях разные фонемы представлены различными звуками, т.е. противопоставлены друг другу (сильные позиции фонем), а в других — одним и тем же звуком, который нейтрализует различия между фонемами (слабые позиции фонем). Это помогает ученикам уточнить и углубить ранее сложившееся представление о связи между значением слова и его звуковой формой. Такая связь оказывается возможной только потому, что звук представляет определенную фонему, а фонемный состав слова остается относительно постоянным, благодаря чему и обеспечивается его понимание при изменении звуковой формы.

В-третьих, анализируя отношение между фонемным составом слова и его буквенной записью, школьники приходят к выводу, что буквами обозначаются не звуки, а фонемы, причем фонема обозначается по звуку, который представляет ее в сильной позиции. Иными словами, они устанавливают содержание фонематического принципа русского письма, осознание которого создает качественно новые предпосылки для формирования орфографического действия, в частности, для выделения орфограмм непосредственно при письме.

Умение «видеть» в записываемом слове орфограммы — важнейшее условие применения орфографических правил и овладения нормами письма.

Между тем, как отмечают методисты, «в среднем процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в IV класс, колеблется от 30 до 50%». Это обусловлено тем, что в традиционной программе не указывается (и не может быть указан) **общий объективный критерий** выделения орфограмм, поэтому ученик либо опознает изученные частные орфограммы, либо выделяет их, опираясь на субъективную оценку «трудности» написаний.<...>

Уяснение фонематического принципа письма подводит детей к мысли, что любая буква, обозначающая фонему в слабой позиции, есть орфограмма. Опира-

ясь на этот объективный критерий и научившись определять позиции гласных и согласных фонем, школьники получают возможность выделять любые орфограммы, независимо от того, умеют они ее проверить или нет, непосредственно при письме: записывая слово, они на месте орфограмм слабых позиций ставят прочерк. В результате интенсивно формируется соответствующее умение, проявляющееся как непосредственное «видение» орфограмм. <...>

Не менее благоприятные условия возникают и для усвоения всеобщего способа проверки орфограмм, состоящего в приведении фонемы к сильной позиции. В простейшей форме этот способ может быть реализован путем изменения грамматической формы слова. Поскольку дети практически владеют словоизменением, выделение и фиксация простейших типов словоизменения (число, падеж, род, лицо, время) не представляют принципиальных трудностей и дают ученикам возможность осуществлять проверку широкого круга орфограмм — безударных гласных, «сомнительных» и непроносимых согласных (при традиционном обучении каждый из этих типов орфограмм изучается отдельно). В ходе решения соответствующих орфографических задач дети приходят к очень важному для последующей работы выводу: искать сильную позицию фонемы нужно в изменениях **того же самого** слова.

Конкретизация найденного способа проверки орфограмм требует применения его не к целому слову, а к морфеме, что предполагает морфосемантический анализ слова. <...>

...Уточняется структура орфографического действия: прежде чем проверять орфограмму, необходимо определить, в какой части слова она находится. Главное же — перед детьми возникают новые взаимосвязанные задачи: какие еще части могут быть в слове? как можно проверить орфограммы в каждой из них?

Решение данных задач начинается с попыток найти способ проверки тех орфограмм, с которыми это не удастся сделать путем изменения слова. Вводится понятие родственных слов (т.е. слов, образованных друг от друга или от одного и того же слова) и на этой основе — понятие корня (общей части основ родственных слов). <...>

Вместе с тем складываются предпосылки для осознания системы русских орфограмм, в основании которой лежит их отношение к фонематическому принципу письма. <...>

Освоение научных понятий как особой формы знания создает предпосылки для того, чтобы на заключительном этапе обучения (2-е полугодие III класса) при изучении частей речи перейти к решению учебных задач качественно нового типа. До сих пор анализ понятий осуществлялся в контексте практических (орфографических) задач. Понятие выступало как форма обобщения результатов исследования условий таких задач, как основание, «принцип» построения, способов их решения. Понятие части речи, отражающее систему грамматических свойств слова, проявляющихся в его функционировании в речи, непосредственно не связано с решением орфографических задач. Выясняя содержание этого понятия, дети вступают в область «чистой» грамматической теории, т.е. их деятельность оказывается направленной на решение *учебно-теоретических задач*. <...>

Таким образом, приведенные выше факты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что в процессе экспериментального начального обучения у большинства детей формируются основные компоненты учебной деятельности, обеспечивающей не только успешное усвоение содержательно обобщенных знаний и овладение соответствующими практическими умениями, но и интенсивное развитие теоретического мышления.

Это дает основание считать, что описанный вариант программы, предусматривающий постепенный переход от усвоения способов буквенного моделирования слова к конструированию обобщенных способов осуществления орфографического действия и от них — к анализу системы грамматических значений слова, отвечает принципам развивающего обучения и может стать основой для его организации при обучении младших школьников русскому (родному) языку.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996

■ **ЛЕЙТЕС Натан Семенович** (р.1918—2013) — в 1945 г. окончил филологический факультет МГУ и поступил в аспирантуру Института психологии, став одним из ближайших учеников и сотрудников Б.М. Теплова. В 1948 г. защитил кандидатскую диссертацию «Склонность к труду как фактор одаренности», в 1970 г. — докторскую диссертацию «Возрастные и типологические предпосылки общих умственных способностей». В 1965—1970 гг. работал в лаборатории психофизиологии, возглавляемой Небылицыным, в 1973—1978 гг. возглавлял группу по изучению склонностей и способностей, в 1993—2010 — в лаборатории Теории и истории психологии. Дал анализ качественных различий в умственной одаренности школьников и разработал оригинальный метод сравнения психологических характеристик одаренных детей, поставил вопрос о соотношениях индивидуального и возрастного в ходе становления интеллекта. Ввел понятие «возрастная одаренность». Редактор и соавтор учебного пособия для студентов «Психология одаренности детей и подростков» (М., 1996; 2000). Изучал психологические характеристики темперамента, разработал оригинальную методику «двигательного последствия». Основные труды: Опыт психологической характеристики темперамента. М., 1956; Об умственной одаренности. М., 1960; Умственные способности и возраст. М., 1971; К вопросу о динамической стороне психической активности. М., 1977; К проблеме сензитивных периодов психического развития человека. М., 1978; Способности и одаренность в детские годы. М., 1984; Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избранные труды. М., 1997; Возрастная одаренность школьников. М., 2000.

Н.С. ЛЕЙТЕС

Ранний восход: проблема детской одаренности

Чудо-дети

Саша

Однажды в Институт психологи Академии педагогических наук РСФСР обратились за консультацией по необычному поводу. Речь шла о школьнике девяти лет, который учился в V классе.

Саша очень рано начал обнаруживать необычайные способности. Ему не было и четырех лет, когда он научился читать. Случилось это так. Ребенку купили разрезную азбуку: на отдельных красивых картинках нарисованы все буквы ал-

фавита. Мальчик охотно забавлялся игрушкой и по подсказке бабушки научился называть буквы. Затем, вслушиваясь в произносимые слова, он стал подбирать соответствующие картинки. Например, произнесено слово «стена», и Саша ищет карточки «с», «т», «е», «н», «а». Вскоре он сумел перейти к чтению целых слов по книгам.

Примерно в том же возрасте, в конце четвертого года жизни, он научился считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. <...>

Когда Саше пошел пятый год, в семье временно стала жить девочка, которой было в то время 7 лет. Она поступила в школу, а одновременно начался и для Саши новый период учения: дети вместе писали упражнения, решали задачки, учили стихи. Воспитательница детского сада, который стал посещать Саша, поражалась не только общим развитием ребенка, но и его изобразительными способностями. В его рисунках обращали на себя внимание тщательность и точность в изображении самых мелких деталей.

В дальнейшем семилетний Саша прямо из детского сада поступил в IV класс школы, успешно выдержав вступительные испытания.

Я познакомился с Сашей, когда он уже был учеником V класса (к концу третьей четверти); по всем предметам у него были «пятерки». Семейное окружение его: мать — экономист, бабушка 70 лет и сестра — студентка литературного факультета (отец — инженер, с семьей не живет). Мальчик находится главным образом под наблюдением бабушки. <...>

Преподаватели отмечают сознательность его ответов и умение кратко и ясно выражать свои мысли.

Школьные задания отнимают у него не больше, чем полтора-два часа в день, однако он почти совсем не гуляет — ему некогда. Еще перед поступлением в школу он прочел трехтомник Брема «Жизнь животных», и с тех пор интерес к зоологии, особенно к разделу о птицах, наполняет его жизнь. «Птичник» — называет его бабушка.

В период моего знакомства с мальчиком он целые дни был занят сочинением «книги о птицах». До этого он на нескольких десятках страниц законспектировал главы о птицах из Брема и нарисовал более ста иллюстраций. Занятие птицами, видимо, представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение. <...>

Летом на даче наряду с птицами он много занимался бабочками (перед этим прочел книгу Фабра «Жизнь насекомых»). Совершенно самостоятельно он собрал большую, разнообразную коллекцию бабочек. <...>

Познания его по всем предметам отличаются конкретностью и точностью. Он даже имеет особое пристрастие к мелким фактам, цифрам, собственным именам. Это связано с характером памяти, необычайно цепкой и прочной. В неотрывной связи хода мыслей с реальными данными можно видеть предпосылку его естественно-научных устремлений.

Письменные работы Саши отличаются необычайной краткостью. Не только сами мысли выражены в лаконичной форме, но и объем того, что вводится в описание, крайне ограничен. В письменном ответе на вопрос о содержании «Пироги Гайаваты» (домашняя работа) читаем: «В “Пироге Гайаваты” рассказывается о том, как индеец Гайавата построил пирогу, скрепил ее ветвями, для непромокаемости смазал смолой и украсил иглами ежа». В некотором отношении это образцовый ответ — очень ясный, ничего лишнего. Но поэтическая, художественная сторона произведения не нашла здесь никакого отражения. Даже в описании при-

роды, весны (имеются школьные сочинения на такие темы) у Саши только оголенная, деловая речь без намека на эмоциональность или воображение.

Изредка встречаются не вполне верные обороты. Например: «Среди грязного, скоро стающего снега стоят деревья». Неправильность выражения «скоро стающего снега» очень характерна для Саши — прямолинейность, рациональность его речи превышает грамматические возможности языка. <...>

Словарный запас большой. Он владеет такими «взрослыми» словами, как «исчезновение», «неприятность», «срочно», «благодарность» и т. п. Вместе с тем он как будто еще не привык ко многим обыденным словам. Они полны для него первоначальной свежести и новизны. Такие слова, как «вереница», «сутолока», «прохожий», «оживление», «просмотр», и многие другие вызывают радостный интерес, желание обыграть, примериться, активно овладеть ими. Для него еще не существует языковых штампов. Его развернутые высказывания — это всегда затруднительный творческий процесс, где очень многие слова как бы имеют свою индивидуальность, заметную для мальчика. Чувство слова особенно выступает в передаваемой интонации Саши.

По вопросу о причинах несоответствия его устной и письменной речи можно заметить следующее. Для Саши сочинение — это весьма уважаемая, серьезная работа, которая всегда имеет только одну цель — передачу нужного содержания. По-видимому, он здесь не допускает даже возможности нарочитой выразительности: деловые писания не могут для него пока стать местом для словесных упражнений. Независимо от специфики различных видов речи уже само отношение ребенка к сочинениям и разговорам определенным образом обуславливает различие в их характере.

Его языковые способности и зрительная память обнаруживаются в том, что у него не было замечено ни одной ошибки в написании слов, в том числе иностранных, и в используемых им в «книге о птицах» биологических терминов.

Читает Саша очень много. Характерно, что он отдает предпочтение научно-популярной литературе перед художественной — первая больше соответствует его научной склонности и познавательным интересам. Кроме того, затрудненное чтение научного текста, видимо, дает большее удовлетворение как умственная деятельность.

О широте его читательских интересов может дать представление отрывок из письма мальчика матери, написанного летом на даче: «Дедушка мне привез том Диккенса «Тяжелые времена», я его кончил, он мне очень понравился. Теперь я читаю Сетона-Томпсона, и эта книга мне очень нравится. Еще я читаю книгу Шлимана, и она очень интересная. Еще у меня есть Лермонтов...»

Умственное развитие Саши, по-видимому, превосходит развитие ученика V класса. Приведу несколько примеров.

Я однажды спросил его: «Знаешь ли ты, сколько всего людей живет на Земле?» Я ожидал встретить недоумение, даже непонимание, о чем спрашивают, но услышал быстрый и верный ответ.

Мы остановились перед стройкой, чтобы посмотреть на работу огромного подъемного крана. Через некоторое время Саша оживленно заметил: «Машина вздумала подвинуться к нам!» Я удивился: «Как странно выражаешься, разве машина может думать?» Девятилетний мальчик ответил буквально так: «Это метафора, а метафора обычно связана с олицетворением».

Я предложил ему вопрос из какой-то викторины: «Назови море без берегов!» Саша даже подпрыгнул от удивления. Добившись объяснения (Саргассово море), он тут же обратился ко мне: «А вы назовите реку без берегов!»

Я затруднился ответить. «Гольфстрим», — усмехнулся Саша.

Как-то речь зашла о Фабре, авторе книги «Жизнь насекомых». Саша отметил, что Фабр описывает только то, что видел, а вот Брем знает и пишет гораздо больше, чем сам видел, он — большой ученый. В его словах были интересны самостоятельность и обобщающий характер суждения, но прежде всего надо удивляться самому факту, что мальчик, читая книгу, задумывается об ее авторе, оценивает его как ученого. Не только для детей его возраста, но и для учеников его класса обычно авторы просто не существуют: есть книги, как есть явления природы, и пока никого не занимает их происхождение.

В приведенных примерах зафиксированы не какие-то особенные удачи Саши. Подобные по значимости ответы, касающиеся самых разных областей знания, от него можно услышать в каждом разговоре. Саша нередко пользуется энциклопедией и словарем иностранных слов, т. е. владеет некоторыми элементарными навыками совершенно самостоятельной работы. Для ученика V класса это необычно: пятиклассники, как правило, не умеют самостоятельно находить нужный материал и с помощью книг искать ответы на вопросы.

Собранность, напряженность психики, готовность к напористой умственной работе — постоянные свойства Саши. <...>

Юный возраст Саши сказывается и на школьных занятиях. Преподавательница литературы отмечает у него «психологическую наивность»: при анализе литературных произведений он наивно, иногда неверно понимает мотивацию героев. Он не сумел объяснить отношений Маши Троекуровой и Дубровского, запутался в толковании «Метели». Видно, душевные движения, переживания не являются для него объектом внимания; только нехотя, понаслышке он может что-нибудь об этом чуждом и неинтересном рассказать. Вся сфера людских отношений, личных и общественных, воспринимается им еще по-детски: взрослые живут в каком-то своем мире, и он не посягает на то, чтобы разбираться в этом.

Естественная шаловливость его и «психологическая наивность» не являются выражением какого-то умственного недостатка. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: он ребенок и ничто детское ему не чуждо. В этом нельзя усмотреть ничего, кроме его душевного здоровья! <...>

Младшие школьники (на примере второклассников)

<...> В младшем школьном возрасте дети удивительно легко осваивают очень сложные умственные навыки и формы поведения. Некоторые учителя начальных классов увлекаются устным счетом, им удается достичь, в частности, того, что ученики вторых классов применяют самые разные приемы быстрого счета в уме. Другие учителя обращают большое внимание на выразительность чтения, им удается добиться во многих случаях элементов подлинного артистизма у детей. Классы детей-чтецов, детей-счетчиков как следствие той или иной направленности педагогических воздействий (разумеется, особая проблема — индивидуальные различия между учениками класса) убеждают в огромных резервах детской восприимчивости и чрезвычайных возможностях именно формально усваивающего, игрового подхода к окружающему.

Интересно в этом отношении так называемое выразительное чтение детей. Ученикам вменяется в обязанность произносить фразы громко, отчетливо и с такими интонациями, которые соответствовали бы их содержанию; процесс чтения

превращается в исполнение ролей — за автора и, где возможно, за действующих лиц. Манера чтения в классе в значительной мере повторяет манеру чтения учительницы, но некоторые ученики превосходят учительницу не только увлеченностью, звонкостью голоса, но и чуткостью к отдельным эпитетам и большей изобретательностью в передаче интонаций. При этом ученики с особым усердием и полнотой выражают чувства, не сдерживая себя, не стыдясь. Такого рода подражание чьим-то чувствам, по-видимому, в высокой мере им доступно, оно доставляет им удовольствие и, возможно, содействует более прочному и детальному усвоению читаемого. Но характернейшая особенность: младшие школьники умеют выразительно, т. е. прочувствованно и с разумными интонациями, читать и такой текст, который почти не понимают.

Второклассники иногда хвастают тем, что они умеют считать до любого числа и читать «какую хотите» книжку. Во время индивидуальных бесед, принимая вызов, я предлагал некоторым ученикам, умеющим бегло читать, очень трудные для них тексты (из журнала «Наука и жизнь»). Дети довольно свободно произносили загадочные для них словосочетания и, более того, придавали им подлинную выразительность, во многом правильно угадывая акценты.

Подобное внешнее уподобление умственной деятельности взрослых, своеобразная «мимикрия» отнюдь не случайны для младших школьников: им по отношению ко многим явлениям приходится начинать с овладения только внешней стороной. Поистине удивительна их способность к усвоению формальных моментов, намного опережающая их подготовленность к пониманию содержания.

В этой связи особого рассмотрения требует другое очень заметное противоречие в умственном развитии младших школьников.

В наблюдениях за учениками начальных классов, в общении с ними привлекает к себе внимание несоответствие, разрыв между тем, чему учат детей, с одной стороны, и степенью их умственной и нравственной зрелости — с другой. Дети приходят в школу уже с определенным жизненным опытом, но начинают с азов приобщаться к человеческой культуре. Им приходится, например, осваивать произнесение печатных знаков речи и способы написания слов, в то время как они совершенно свободно владеют разговорной речью. Они читают и разбирают на уроках упрощенные тексты, тогда как им уже свойственны разнообразные и тонкие переживания (хотя они не всегда умеют их выразить и осмыслить). Несомненно, что начальное обучение чтению, письму и счету и школьные элементы нравственного воспитания лишь частично затрагивают и выявляют подлинные возможности детей.

Показательно, например, что среди учеников начальных классов довольно много таких, которые не проявляют склонности читать, но очень любят, когда им читают другие. Обычно это связано с тем, что процесс чтения — узнавание слов и речевых оборотов по их буквенному изображению — задерживает, дается еще с трудом, поглощает внимание детей, тогда как, слушая чтение других, быстрое и правильное, они могут легко следить за самим повествованием. Понятно, что об умственном развитии и интересах таких детей нельзя судить по их отношению к чтению и количеству прочитанных ими книг.

Не менее отчетливо разрыв между учебными навыками и умственным развитием заметен на примере письменной речи. Сочинения младших школьников, состоящие из нескольких фраз, или их письма на одной странице, выведенные крупным детским почерком, безусловно, дают очень мало представления о том, что дети хотели бы рассказать. Достоинства некоторых детских сочинений —

выраженные в них непосредственность, свежесть восприятия — постоянно соседствуют со словесными штампами и беспомощностью мысли. Дети в этом возрасте гораздо умнее того, что они могут написать.

Такое несоответствие между проявлениями ума детей в разговорах и играх, с одной стороны, и в занятиях по письму и счету, где они лишь начинают овладевать орудиями умственной деятельности, — с другой, определенно указывает на отсутствие достаточной связи между содержанием учебных занятий и действительными возможностями детей.

По-видимому, приобщение детей к технике умственной работы (чтению, письму и счету) могло бы начинаться гораздо раньше. В самом деле, например, среди второклассников немало таких, которые уже полностью овладели навыком беглого чтения; как только это происходит, круг их чтения сразу же оказывается далеко выходящим за пределы списков рекомендуемой для их возраста литературы.

Как известно, накапливается опыт преподавания в начальной школе некоторых элементов алгебры, а также ряда категорий грамматики. Судя по всему, возрастные возможности учеников начальных классов могут быть использованы в учебном процессе гораздо полнее. <...>

Старшие школьники (на примере девятиклассников)

<...> По-видимому, тяготение к идейной близости с учителем не является в этом возрасте чем-то исключительным. Наблюдения показывают, что лучшие школьные преподаватели, в особенности мастера ведения урока, знатоки предмета, обнаруживающие, кроме того, личностные достоинства, вызывают со стороны старшеклассников нечто большее, чем уважение. Учащиеся 15—16 лет склонны восхищаться таким педагогом, верить ему как учителю жизни.

Для учеников, чьи склонности определились (или которым кажется, что они определились), в особом ореоле предстает личность учителя по любимому предмету: им гордятся, в его достоинствах видят подтверждение и своих достоинств, к нему тянутся как к единомышленнику.

При прочих равных условиях чаще, чем другие педагоги, «властителями дум» девятиклассников оказываются преподаватели литературы. Как бы причастные к тайнам художественной литературы, они преднамеренно или невольно могут задевать очень чувствительные струны в душах учеников — ведь они разбирают характеры и чувства людей, часто обращаются к мировоззренческим проблемам. Они могут становиться авторитетными и вызывать особое доверие в какой-то мере благодаря самому содержанию своих учебных занятий.

Характерное для старших школьников обострение интереса к личности окружающих людей заметно сказывается и на отношении к литературным персонажам. Первый попавшийся пример — урок по «Евгению Онегину». Возникают дискуссионные вопросы: любит ли Онегин Татьяну, любит ли Татьяна Онегина в заключительной части романа, правильно ли поступила Татьяна, отказав Онегину? Приходилось слышать обсуждение этих вопросов на уроках у разных педагогов, и всюду ученики очень охотно вникают в проблему личных взаимоотношений, с живейшим интересом включаются в спор. Вечные темы любви, ревности, тщеславия для них очень новые. На таком уроке обращают на себя внимание не только наивность некоторых рассуждений учащихся, но и стремление их получить ответ, нежелание оставить невыясненными подлинные взаимоотношения людей. Примечательна та степень зрелости, при которой вопросы нравственные

становятся в сознании учеников жизненными, близкими. Девятиклассники в большинстве своем с особым интересом воспринимают психологические высказывания учителя.

Даже и не у сильных преподавателей литературы, объяснения которых в основном повторяют привычные схемы и чьи уроки лишь в самой малой степени вызывают у учащихся некоторый эмоциональный трепет от приобщения к искусству, даже у таких преподавателей в ответах учеников, в особенности в их сочинениях, можно встретить признаки определенного почитания педагога, доверия к нему. В письменных работах, имея возможность высказаться перед учителем литературы более свободно, без свидетелей, ученики зачастую обнаруживают удивительную готовность раскрыться, сообщить о своих переживаниях, о возвышенных мыслях.

Понятно, что сочинения как на темы учебной программы, так и на свободные темы могут быть во многом нарочитыми и даже обманными, тем более что они почти всегда пишутся на отметку. Но зная учеников не только по сочинениям и принимая не всякое высказывание на веру, нельзя не убеждаться в искренности, непосредственности значительного числа излияний. Имеются неоспоримые приметы расположенности очень многих девятиклассников к доверию и открытости.

Конечно, не каждому педагогу, даже преподавателю, дано вызывать к себе со стороны учеников отношение, при котором для них становится естественным приписывать свой внутренний мир и ожидать одобрения или совета. Старшеклассники внимательно, оценивающе наблюдают за педагогами. Как уже отмечалось, они не прощают профессиональной слабости, мелочности характера — всего, что принижает достоинство учителя.

Ученики 15—16 лет, по-видимому, охотно проникаются верой в чьи-то особые достоинства, они как бы испытывают потребность в идеалах. Характерно, что знаменитые люди начинают у них вызывать к себе чувства, близкие к влюбленности. Нередко учащиеся девятых классов собирают открытки с изображением выдающихся людей, добывают автографы. Выступления перед старшеклассниками писателей, военных деятелей, артистов (вечера с такими выступлениями организуются во многих школах), если они проходят успешно, зачастую вызывают восторги, неожиданные и порывистые, обращенные к личности выступающих.

Знакомство с примерами доблестей людских, в жизни или в произведениях искусства, во многих случаях явно задевает их за живое: юноши особенно чувствительны к упоминаниям о славе, девушки — к раскрытию чувств.

*Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия:
Избранные труды. 3-е изд. испр. и доп. — М.: Изд-во МПСИ;
Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2008*

- **ЛИПКИНА Анна Израилевна** (1912—1995) — закончила отделение педологии Московского пединститута им. А.С. Бубнова (переименованного в МГПИ им. В.И. Ленина) и была рекомендована в аспирантуру Института психологии, где в 1944 г. защитила кандидатскую диссертацию под руководством А.А. Смирнова и стала сотрудником Института. Изучала особенности мышления у учащихся вспомогательных школ под руководством И.М. Соловьева и под кураторством А.Р. Лурии в госпитале им. А.С. Бурденко особенности речи при черепно мозговых ранениях. С конца 1950-х гг. в лаборатории Н.А. Менчинской работала над проблемой единства обучения и умственного развития. В 1968 г. защитила докторскую диссертацию

«Психология самооценки школьника». Основные труды: Развитие мышления на уроках объяснительного чтения. М., 1961; Работа над устной речью на уроках чтения / А.И. Липкина, Т.Н. Оморокова. М., 1967; Критичность и самооценка в учебной «деятельности» / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. М., 1968; Влияние педагогической оценки на формирование личности младшего школьника. 1969.

А.И.ЛИПКИНА

Приемы обучения учащихся сложным формам анализа текста в начальной школе

<...> Наше исследование, как и ряд других работ, посвященных изучению детских пересказов, показывает, что, начиная со второго года обучения, учащиеся при определенных условиях могут осуществить сложные формы анализа текста и в результате выполнить такие виды пересказа, как пересказ краткий, выборочный, с задачей на синтезирование. Известно, что краткость воспроизводимого содержания может быть достигнута двояким путем: путем механического отбрасывания, отсеивания каких-то частей текста или же путем сжатия, обобщения определенных частей содержания. <...>

Выяснилось, что сжатое изложение текста может быть достигнуто только в результате овладения учащимися рядом приемов, среди которых основное место должно принадлежать выделению смысловых вех в содержании, подлежащем воспроизведению. Существенное значение в связи с этим приобретает степень емкости, обобщенности этих вех.

В опытах обнаружилось, что в зависимости от возраста и уровня развития ребенка емкость этих вех (количество материала, которое они в себя вбирают) меняется. Самые младшие школьники (I—II класс) относят к каждой вехе очень маленькую часть содержания. У старших детей начальной школы смысловые вехи, выделенные из содержания текста, начинают носить и выполнять все большую и большую обобщающую функцию, приобретают все большую емкость, вбирают в себя все относящееся к ним содержание.

Весьма сложной задачей для учащихся начальной школы является выборочный пересказ, в котором требуется выделить одну сюжетную линию текста, одну сторону его содержания и отвлечься от прочих сторон.

В осуществлении выборочного пересказа основная роль принадлежит операции абстрагирования. Особенность этой операции заключается в том, что она включает в себя два процесса. Абстрагировать — это значит нечто выделить и одновременно отвлечься от всего прочего, с чем связано выделяемое содержание.

Первый из этих моментов называют положительной абстракцией, второй — отрицательной.

Правильное осуществление выборочного пересказа достигается тогда, когда учащемуся удастся установить нужное для данного пересказа соответствие между положительно и отрицательно абстрагированными частями текста. Опыты показали, что на самых начальных ступенях обучения большие затруднения у учащихся вызывает осуществление негативной стороны процесса абстрагирования — необходимость отвлечься от каких-то частей содержания.

В системе заданий, активизирующих работу учащихся над текстом, наряду с выборочными пересказами существенное место должно принадлежать пересказам с задачей на синтезирование.

В настоящей работе было рассмотрено, как учащиеся осуществляют два вида пересказа с задачей синтеза. Пересказ, в котором надо было установить правильное соотношение между частями деформированного текста, и пересказ, в котором надо было объединить материал, вычитанный из разных текстов.

Основные затруднения учащихся при выполнении этих заданий были связаны с необходимостью выделить критерии, по которым должно было устанавливаться соотношение и объединение частей. Учащиеся I и II классов самостоятельно не смогли выделить эти критерии. По заданным же темам они в состоянии были выполнить оба вида пересказа. Учащиеся III и IV классов по заданию (а в некоторых случаях и самостоятельно, по своей инициативе) сами формулировали темы, по которым следовало объединить части текста (или текстов).

У учащихся этих классов синтезированные пересказы содержали значительное количество обобщений.

Итак, пересказы с задачей на синтезирование, так же как и выборочные пересказы, связаны с необходимостью реконструировать текст, активно работать с ним, и поэтому они могут быть использованы как средство активизации мышления учащихся.

Общим условием понимания любого учебного текста является ориентировка в его логической структуре. Среди приемов, используемых для анализа логической структуры текста, особое место принадлежит делению его на части с последующим выделением главной мысли каждой из частей и составление плана текста.

Опыты показывают, что при овладении этим приемом дети проходят ряд ступеней. На первоначальных ступенях учащиеся производят деление (анализ) текста по чисто внешним признакам (количество фраз, знаки препинания). А в ответ на предложение сформулировать краткое название к части текста воспроизводят все ее содержание или выделяют в качестве заголовка какую-нибудь деталь текста, чаще всего наиболее ярко эмоционально окрашенную. И только потом после определенной педагогической работы школьники начинают осуществлять эту форму анализа текста на основе признаков его содержания.

Однако и в этом случае заголовки, предлагаемые детьми к выделенным частям текста, не сразу начинают отражать основные мысли этих частей.

Учащиеся I — II классов перечисляют в предлагаемых ими заголовках отдельных персонажей, о которых говорится в тексте.

На уровне, характерном для учащихся III и IV классов, в заголовках к частям текста отражается уже ход описанных в нем событий. Переход от перечисления персонажей к обозначению в заголовках описанных в тексте событий является существенным моментом процесса овладения содержанием текста.

Следующая, более высокая ступень характеризуется тем, что учащиеся, перечисляя в заголовках к тексту описанные в нем события, делают попытку интерпретировать их. Интерпретация, в отличие от описания и перечисления, требует более совершенных способов выражения мыслей, более сжатого и более обобщенного формулирования их.

На этой ступени овладения приемами анализа текста учащиеся уже приближаются к пониманию основных принципов, лежащих в основе составления плана текста в целом.

К.Д. Ушинский правильно указывал, что понять текст не значит заучить фразы и слова в том порядке, в каком они стоят в учебнике, но найти в нем главную мысль, связать ее с второстепенной, охватить самую систему изложения.

Он подчеркивал, что необходимо довести до сознания детей, что отдельные мысли в словесном произведении находятся между собой в определенной связи, что каждая из них имеет свое значение лишь по отношению к целому.

Педагогический процесс на уроках чтения, так же как и на других уроках, должен быть направлен на то, чтобы всячески развивать обобщающие функции мышления ребенка. Надо стремиться к тому, чтобы каждое смысловое звено текста — будь это заголовок к части или пункт плана, носило в себе возможно большую обобщающую функцию, обладало возможно большей емкостью, однако путь к этому лежит через анализ, через расчленение и уяснение детьми содержания, относящегося к каждому звену. Поэтому на начальных ступенях обучения (в I и II классах) членение текста должно занимать большое место, но оно должно быть не самоцелью, а всегда подчинено какой-то форме обобщения, оно должно подготовить учащихся к осуществлению более сложных форм анализа текста, связанных с обобщением и отвлечением.

При восприятии содержания учебного текста учащийся должен уметь себе представить рисуемую в нем ситуацию (события, факты, явления).

Не всегда представляется возможным сопровождать изучение того или иного материала наглядным его иллюстрированием, поэтому учителю приходится опираться на уже имеющиеся у учащихся представления, а также создавать их на словесной основе по описанию, т. е. работать над созданием у детей представлений или образов воссоздающего воображения.

Поэтому изучение сложных и своеобразных взаимоотношений, которые складываются между образными и словесными компонентами мыслительной деятельности в том случае, когда она возникает и развертывается на базе речевого материала, — одна из основных задач психологии познавательной деятельности.

Данные, полученные в нашем исследовании, показали, что, если школьник не может себе отчетливо представить ситуацию, описываемую в тексте, он и не в состоянии произвести правильный анализ рассказа, выделить и сформулировать в словах существенные моменты его содержания.

Чем более дифференцированно учащийся воспринимает текст, чем больше связей он устанавливает в его содержании, тем более расчлененными являются образы, возникающие на его основе. И наоборот, образ, возникший на основе словесного текста, в свою очередь, может оказать существенное влияние на понимание этого текста. Чем богаче признаками наглядный образ, чем более он расчленен, чем больше он отражает существенные моменты текста, тем в большей мере он способствует выделению и обобщению основного содержания этого текста.

Проведенное нами исследование показало, что в процессе обучения ребенка в школе, развития его отвлеченно-словесного мышления роль образных компонентов в работе над текстом существенно изменяется.

Необходимо подчеркнуть, что изменение это заключается не в том, что роль образов снижается, а в том, что она становится более разносторонней.

В опытах с учащимися I и II классов образы выступили в одной роли: они способствовали выделению и формулированию учащимися основных мыслей текста. Учащиеся же III и IV классов в тех же опытах использовали сформулированные

образы и для конкретизации, и для иллюстрации, и для обобщения содержания текста.

В исследовании мы сопоставили влияние, оказываемое на процесс анализа текста двоякого рода наглядных компонентов: иллюстраций (картинок), которые обычно прилагаются к тексту, и образов, которые не даются детям в готовом виде, а формируются у них на основе словесного описания, имеющегося в тексте. Оказалось, что заголовки, составленные на основе созданных ими образов, по сравнению с заголовками, составленными при помощи готовых иллюстраций, отражали основные мысли текста более точно и вместе с тем более обобщенно.

Данные, полученные в исследовании, показали, что для того, чтобы понять содержание текста, даже очень простого, недостаточно, чтобы ребенок представил себе ряд отдельных картин, связанных с его содержанием.

Представляя себе наглядно ситуацию, описываемую словами текста, учащемуся необходимо установить определенные отношения между возникшими у него наглядными образами. Учитель должен стремиться к тому, чтобы сформировавшиеся у ребенка наглядные образы были объединены между собой содержанием текста, его основной сюжетной линией. Так же следует организовать работу учащихся над прилагаемыми к тексту иллюстрациями.

Работая над текстом, овладевая его содержанием, учащийся приобретает определенные знания. Одновременно, если эта работа правильно организована, он овладевает рядом мыслительных приемов, которые, совершенствуясь и закрепляясь, становятся интеллектуальными умениями.

Степень овладения ребенком этими умениями зависит от того, насколько педагог в своей работе с детьми преследует цель вооружить их не только знаниями, но и приемами мыслительной деятельности.

Задачи, которые поставлены перед школой, требуют максимального развития самостоятельности и активности учащихся. Этому должно способствовать преподавание всех школьных предметов, но особенная роль здесь должна принадлежать урокам объяснительного чтения, на которых учащиеся учатся читать и понимать прочитанное, на которых проводится специальная работа над текстом. Чем старше школьник, тем большее место в его учебной деятельности занимает книга, учебный текст, самостоятельная работа над этим текстом. От того, как он организует свою работу над ним, зависят и результаты его учебной деятельности, и его отношение к ней.

Известно большое количество фактов из педагогической практики, которые свидетельствуют о том, что неуспехи многих учащихся определяются тем, что они не овладевают навыками самостоятельной работы над текстом. Эти учащиеся затрачивают большое количество времени на выучивание текста, но как только перед ними ставится задача, связанная не со сплошной репродукцией его, а с необходимостью изменить форму его изложения или что-то из его контекста извлечь и соотнести с другим материалом, они оказываются не в состоянии это выполнить и испытывают разочарование, которое постепенно приводит к потере интереса к учебному предмету. В практике начального обучения неумение учащихся работать над текстом чаще всего выступает не на самих уроках чтения, на которых от них, главным образом, требуется сплошной пересказ прочитанного, а на уроках природоведения, географии, когда необходимо соотнести и сопоставить факты и явления, описанные в разных текстах, объединить ряд сведений, полученных из разных текстов, и т. д., наблюдения показывают, что учащиеся часто с такими заданиями не справляются.

Встает вопрос; чем объяснить это неумение? Тем ли, что эти задания не под силу учащимся, или тем, что этим формам работы над текстом их не учили?

Данные, полученные в ряде исследований, позволяют признать более справедливым второе из этих предположений. В этом убеждают нас и результаты многочисленных исследований, которые показали, что учащихся вторых и даже первых классов при помощи определенных приемов можно подвести к осуществлению сложных форм анализа текста.

<...>Анализ заданий, которые учащиеся получают на уроках чтения, показывает, что почти все они направлены на то, чтобы помочь детям усвоить предметное содержание текста. То, что последнее очень важно и необходимо, не вызывает никаких сомнений. Однако в работе учащихся над текстом должны преследоваться более широкие цели. Как и все учебные предметы, объяснительное чтение должно быть направлено также на формирование и овладение учащимися рядом мыслительных приемов, совершенно им необходимых для полноценного усвоения знаний и всестороннего развития их личности.

В настоящем исследовании в экспериментальных целях мы часто предлагали учащимся задачи, несколько превышающие достигнутый ими уровень развития. Задания эти выполнялись учащимися с большим трудом, но в результате решение этих задач поднимало их на более высокий уровень.

Обучение детей должно также строиться таким образом, чтобы учащийся, овладевая знаниями, испытывал определенные (разумеется, посильные для него) затруднения, в противном случае его мышление не будет развиваться. Необходимо всячески стремиться к тому, чтобы уровень обучения не был ниже уровня возможностей ребенка, уровня его умственного развития.

Знание психологических особенностей мыслительной деятельности ребенка должно помочь педагогу не только обучать его, но и развивать, не только сообщать ему знания, но и развивать его мышление, которое является необходимой основой усвоения знаний.

Липкина А.И. Приемы обучения учащихся сложным формам анализа текста в начальной школе / Развитие мышления на уроках объяснительного чтения. М.: Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1961

- **ЭЛЬКОНИН Даниил Борисович** (1904—1984) — ученик и один из ближайших сотрудников Л.С. Выготского. Педагогическую деятельность начал в 1922 г. в Дергачевской колонии для малолетних правонарушителей (Полтавская обл.). В 1927 г. окончил психоневрологическое отделение Ленинградского педагогического института и с 1928 г. работал в ЛГПИ, с 1938 г. — в Ленинградском коммунистическом педагогическом институте. Разрабатывал основные идеи детской психологии в русле культурно-исторической концепции в сотрудничестве с учениками Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин). В 1936 г. после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» был уволен и работал учителем начальной школы, создал букварь для народов Крайнего Севера. По книге «Развитие устной и письменной речи школьников» в 1940 г. защитил кандидатскую диссертацию. В 1941—1945 гг. был в действующей армии. С 1945 г. работал в Военно-педагогическом институте Советской армии, с 1946 г. по совместительству — в Психологическом институте, где принят в штат в

1953 г. и с 1958 г. возглавлял лабораторию психологии детей младшего школьного возраста, в которой вместе с В.В. Давыдовым разрабатывал теорию учебной деятельности. В 1960 г. защитил докторскую диссертацию по монографии «Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет)». В 1963 г. возглавил лабораторию психологии подростков и вместе с Т.В. Драгуновой разрабатывал теорию подросткового возраста. С 1968 г. — зав. лабораторией диагностики психического развития школьников, с 1979 г. — зав. лабораторией психологии детей шестилетнего возраста, где изучались психические особенности детей шестилетнего возраста в связи с включением их в систему школьного обучения. Создал концепцию периодизации детских возрастов и теорию игры, разработал эффективный метод обучения детей чтению на основе звукового анализа слов, составил экспериментальные буквари (1961; ч. 1—2, 1969—1972). Основные труды: Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960; Психология игры. М., 1978; Избранные психологические труды. М., 1989; Развитие устной и письменной речи школьников. М., 1999.

Д.Б. ЭЛКОНИН

Развитие речи и обучение чтению. Развитие собственной активной речи ребенка

<...> В раннем детстве речь ребенка, будучи средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, а также с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка в большинстве случаев осуществляются или совместно со взрослыми, или при их помощи. Это придает речи форму диалога, т. е. прямых ответов ребенка взрослым и вопросов к ним.

Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог выступает как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

В отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве ясно обозначаются два периода (по данным А.Н. Гвоздева, 1949). Первый — от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. И в нем отчетливо выделяются две стадии: а) однословные предложения (1 год 3 мес. — 1 год 8 мес.) и б) предложения, состоящие из нескольких слов, главным образом двухсловные.

Второй период — от 1 года 10 мес. до 3 лет. Это время усвоения грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Наблюдается быстрый рост разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии: а) формирование первых форм (1 год 10 мес. — 2 года 1 мес.); б) использование флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес. — 2 года 3 мес.); в) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Усвоение грамматической системы языка происходит главным образом при использовании в речи предложений. Первые сложные предложения отмечены А.Н. Гвоздевым в возрасте от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес.

Показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. В период от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес. сложные предложения, в которых части соединены союзами, встречаются редко. Начиная с 2 лет 6 мес. и до 3 лет ребенок овладевает употреблением целого ряда союзов. По наблюдениям А.Н. Гвоздева, в это время появляются такие союзы: *и, а, а то, когда, как, только, значит, потому что, где, чтобы, зато, который, какой*. Из общего количества союзов, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из 39 союзов усваиваются 15).

Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выразить многие отношения. <...>

В психологии делались неоднократные попытки объяснить факт интенсивного усвоения грамматических форм в раннем детстве. К. Бюлер (1924) выдвинул предположение, что в основе всего процесса лежит делаемое ребенком открытие флективной природы языка. Ребенок после своего интуитивного открытия начинает понимать основной принцип флективных языков, заключающийся в том, что грамматические связи, отражающие реальные отношения, могут выражаться путем изменений морфологических частей слова. Однако такое представление об усвоении грамматических форм не может быть принято, так как оно не объясняет самого главного — как ребенок приходит к пониманию флективной природы языка. Кроме того, К. Бюлер чрезвычайно интеллектуализирует процесс усвоения ребенком языка и не учитывает важнейшего обстоятельства: если бы ребенок и мог самостоятельно сделать такое открытие, то оно должно было бы быть результатом процесса усвоения, а отнюдь не лежать в его основании.

В действительности дело обстоит следующим образом. И.П. Павлов неоднократно подчеркивал, что слово обладает теми же функциями, как и всякий другой раздражитель. С самых начальных моментов овладения языком оно воспринимается ребенком в первую очередь со своей материальной, звуковой стороны. Именно с ней ребенок прежде всего имеет дело, когда учится понимать первые слова, а тем более их произносить. Вся та колоссальная работа, которую проделывает ребенок, научаясь отличать одно слово от другого, есть прежде всего работа над материальной, звуковой стороной языка.

Наблюдательные педагоги, например Ю.И. Фаусек (1922), подметили, что маленькие дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся составляющие его звуки. Замечательный знаток детского языка писатель К.И. Чуковский (1955) в своей книге собрал обширные материалы, свидетельствующие о той большой работе, которую проводит ребенок над усвоением материальной, звуковой оболочки языка. В частности, он особо отмечает рифмотворчество как неизбежный этап речевого развития двухлетнего ребенка, своеобразную и очень рациональную систему упражнений в фонетике.

Есть все основания полагать, что именно звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка. Сравнительно рано формируется и связь грамматических значений, отражающих реальные предметные отношения, с изменениями звуковой формы слова. Формирование этой связи происходит по законам образования стереотипов. Так, при овладе-

нии творительным падежом в значении орудийности вначале наблюдается установление шаблонных форм, при которых орудийность всегда представлена в одной грамматической форме — с окончанием на -ом (ножом, ложком, лопатом и т. п.); установившаяся связь окончания со значением орудийности приобретает широко иррадированный [широко охватывающий] характер.

В дальнейшем под влиянием практики речевого общения этот стереотип изменяется, появляются новые формы выражения грамматического отношения — окончание -ой в творительном падеже. Новая связь, генерализуясь, подчиняет себе прежний стереотип и начинает господствовать над первой (теперь доминирует окончание -ой). Впоследствии происходит дифференцирование этих отношений, в результате которого функции стереотипов разграничиваются.

По мнению Ф.А. Сохина (1956), предложившего такое объяснение, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Однако его объяснение не раскрывает до конца содержания процесса усвоения грамматического строя языка. Для того чтобы возник стереотип, необходимо образование первичной временной связи между значением той или иной грамматической категории и ее звуковым выражением (в приведенном примере — между значением орудийности и окончанием -ом). Но это становится возможным только при условии формирования у ребенка ориентировки в тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь. Именно этого момента не учитывает приведенное объяснение.

Некоторые психологи и педагоги предполагали наличие у ребенка особого «чутья» языка. В дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К.Д. Ушинский (1950), в советской литературе на это ссылались А.Н. Гвоздев (1949) и К. И. Чуковский (1955). Однако если даже согласиться с предположением о наличии особой чувствительности ребенка к явлениям языка, в частности к его звуковой форме, то ведь ее возникновение само должно быть объяснено исходя из реальных условий усвоения языка.

За последние годы в советской детской психологии стали появляться фактические данные, раскрывающие процесс формирования у ребенка грамматического строя языка. Ф.А. Сохин (1956) экспериментально изучал, как у детей от 1 года до 3 лет 5 мес. формируется понимание предлога — грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Предлагая детям выполнение самой простой по своей грамматической форме всегда одинаковой инструкции: «Положи (название предмета) на (название другого предмета)», — он изменял конкретные отношения между предметами, с которыми должен был действовать ребенок. Предметами служили кружок и кубик, соотношение в величине которых все время изменялось. Ребенок должен был действовать с предметами разной формы (одинаковой или разной величины) и с предметами одной и той же формы (также одинаковой и разной величины).

Было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняют инструкции, хотя вне эксперимента правильно понимали аналогичные фразы (Положи мячик на диван), опираясь на ясно выраженные предметные отношения. Затем грамматические элементы (в данном случае предлог) вычлениются и сами становятся носителями объективных отношений, но их значение еще не отделено от конкретных, непосред-

редственно воспринимаемых предметных отношений, не отвлечено от них (при действовании с большим кубиком и маленьким кружком инструкция «Положи кружок на кубик» выполнялась правильно в 92%; а при варианте «Положи кубик на кружок» правильное выполнение снижалось до 30%). Наконец, грамматические элементы, вычлняясь из конкретно-предметных отношений, становятся особой грамматической формой, отвлеченной от конкретного предметного содержания (дети ориентируются на значение предлога, без оглядки на конкретные отношения между предметами, с которыми они должны действовать).

Мы полагаем, что по такому же пути развивается понимание значений не только предлогов, но и других грамматических форм (падежных окончаний, суффиксов, приставок и т. п.). Вначале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; затем выделяется грамматическая форма; наконец происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Важное звено этого процесса — выделение самой грамматической формы. М.И. Попова (1956) исследовала его при формировании у детей раннего возраста умения согласовывать в роде имени существительные с глаголами прошедшего времени. Категория рода характерна именно для имен существительных и вместе с тем лишена отчетливого значения, являясь почти чисто формальной (за исключением некоторых одушевленных имен существительных, в которых она обозначает пол). Усвоение рода в глаголах прошедшего времени заканчивается к 3 годам. В процессе усвоения ясно обозначается смена одних стереотипов другими и их дифференциация. Сначала в согласовании явно преобладает женский род; затем на смену этому стереотипу приходит другой и начинает превалировать согласование в мужском роде; потом наступает период дифференциации, в котором смешиваются согласования в женском и мужском роде; и наконец возникает правильное согласование. В основе правильного согласования лежит ориентировка детей на форму существительного.

М.И. Попова специально обучала дошкольников согласованию существительных с глаголом в прошедшем времени. В одной из серий обучение проводилось таким образом, что в процессе игры ребенок повторял за экспериментатором предложения, которые состояли из существительного и согласованного с ним глагола в прошедшем времени, а затем сам составлял такие предложения до тех пор, пока не усваивал общего принципа и не мог перенести его на другие слова.

Автор установила, что простое повторение за взрослым определенных фраз и упражнения в их составлении или совсем не приводят к искомому результату, или приводят к нему с очень большим трудом. Некоторые дети повторяли словосочетание до 1000 раз, но так и не усвоили принципа согласования; другие, имевшие к началу опытов более высокий уровень речевого развития, усвоили его, но далось им это очень нелегко. Непродуктивность подобного пути можно объяснить прежде всего тем, что у детей не возникала ориентировка на форму слова, они как бы не видели ее.

В другой серии составление ребенком предложений вводилось в ситуацию игры таким образом, что становилось одним из центральных звеньев действия, которое ребенок должен был совершать, а от правильности выполнения зависел успех всего действия. При этом детям предоставлялась возможность самостоятель-

но исправлять допущенные ими ошибки и таким образом находить правильную форму. Обучение, проведенное таким способом, оказалось значительно более эффективным. Все, без исключения, дети усвоили правильное согласование и научились выделять голосом окончания существительного и согласуемого с ним глагола. Некоторые из них усвоили все очень быстро — после первых 3 тренировочных опытов; другим потребовалось от 24 до 200 повторений... Таким образом, совокупность условий в указанной серии опытов обеспечила более или менее эффективное образование ориентировки на форму слова.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что быстрое появление ориентировки на звуковую форму слова приводит к усвоению детьми согласования без особого формирования и генерализации стереотипов в женском, а затем в мужском роде. В свете этих фактов можно полагать, что установление стереотипов, обычно происходящее в процессе стихийного общения взрослых с детьми, мешает формированию ориентировки на звуковую форму слова.

Следовательно, ориентировка на звуковую форму слова возникает, во-первых, при такой организации действий ребенка со словами, при которой они входят в качестве одного из решающих звеньев во всю его деятельность, определяя ее успех; во-вторых, при обеспечении возможностей активного поиска правильных речевых форм, необходимых для успешного осуществления всей деятельности.

Очевидно, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой родного языка. Последнее представляет ту основу, на которой строится все здание усвоения языка ребенком, становления его речи. Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба процесса начинаются тогда, когда язык становится для ребенка средством общения. С одной стороны, ребенок начинает понимать обращенные к нему слова взрослых, с другой — пытается сам произнести первые слова. <...>

При правильных условиях воспитания к концу раннего детства ребенок усваивает все основные звуки языка. В течение трех лет ребенок проделывает грандиозную работу по усвоению родного языка, овладевая синтаксическими конструкциями, грамматическими формами и звуками...

Как учить детей читать

С вопросами первоначального обучения чтению мне пришлось непосредственно столкнуться в конце 1930-х гг. Будучи уже относительно зрелым психологом, учеником Л.С. Выготского, я на протяжении нескольких лет учительствовал в начальных классах. Я на практике убедился в трудностях первоначального обучения чтению и глубоких противоречиях между методикой и научными данными языкознания и психологии. Тогда же возникли идеи, которые смогли быть проверены только много лет спустя <...>

Наша задача — подвести теоретические итоги проделанной работы, сформулировать основные принципы, на которых построена новая система обучения чтению.

Система письма и чтения

Основной принцип обучения чтению и письму определяется в значительной мере системой письма: при логографической системе это «метод целых слов», при слоговой — «метод целых слогов», при звуко-буквенной — звуковой или, вернее, фонематический метод.

Переход к каждой новой системе письма изменяет психологический механизм чтения. Хотя чтение всегда процесс извлечения информации из текста, психологический механизм этого процесса существенным образом менялся. Возникали особые интеллектуальные действия, необходимые для воссоздания звуковой формы слова, и ослаблялось непосредственное запоминание звуковых значений по их графическим обозначениям. Роль непосредственных ассоциаций между графической формой слова или слога и их звуковой формой сводится к нулю.

Трудности раскрытия психологического механизма чтения при звуко-буквенной системе и формирования этого механизма приводили, да и сейчас еще приводят, к возврату на пути обучения способами, которые соответствовали логографическим и слоговым системам письма. До настоящего времени продолжают попытки механического переноса «метода целых слов» и различных слоговых методов на звуко-буквенные системы. Это путь обхода трудностей, а не их преодоления; путь, который влечет методику обучения чтению назад, а не продвигает вперед...

Что же такое чтение?

Имея в виду начальное обучение, мы определяем чтение как процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. В этом определении важно указание на то, что начинающий читать действует со звуковой стороной языка и что без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого.

Авторы одного экспериментального букваря дают другое определение чтения. Они считают, что чтение — такой вид речевой деятельности, который заключается в выявлении, активной переработке и осознании смысловой информации (В.Г. Горецкий и др., 1974).

Конечно, чтение — выявление информации, содержащейся в тексте. Но не это его специфическая характеристика. Ведь слушание речи вообще, понимание рассказываемого или читаемого кем-либо вслух тоже есть «выявление, активная переработка и осознание смысловой информации», содержащейся в сообщении. Следовательно, особенность чтения состоит не в извлечении информации — этим оно сходно с другими формами сообщений, а в том, на какой основе происходит извлечение информации. А происходит оно прежде всего на основе воссоздания звуковой формы речи. Конечно, данный процесс постепенно из развернутого громкого чтения, проходя ряд этапов, превращается в свернутый и сокращенный процесс молчаливого и быстрого чтения, в котором как будто бы и следа воссоздания звуковой формы уж нет. Стоит, однако, даже хорошо читающему встретиться с трудным словом или трудным текстом вообще, как чтение немедленно приобретает свою развернутую форму — пусть не громкого, но шепотного чтения, т. е. выступает его изначальная, первичная форма, воссоздание звуковой стороны слов и целых предложений.

Кроме того, определение чтения как выявления информации, будучи приложимым к чтению человека, овладевшего данным умением, не выделяет специфики чтения на разных этапах его становления. В этом определении не учитывается, что чисто техническая операция на уровне развитого, совершенного умения обязательно должна и может быть сформирована только как самостоятельное сознательное действие.

Перед каждым этапом обучения стоит особая задача. В начале обучения по букварю сознательная цель обучающегося, которую ставит учитель и для достижения чего он использует соответствующие приемы, — воссоздание звуковой формы слова. Понимание необходимо и важно, но оно выступает на начальном этапе скорее как способ контроля правильности совершенного действия, чем как основная задача: понял, — значит, верно прочел. Не случайно на первых страницах букварей стараются давать такие слова и формы предложений, для понимания которых не требуются особых усилий. Но вот задача достигнута — обучающийся свободно воссоздает звуковую форму слова, и тогда это действие превращается в «технику», точнее, в операцию для осуществления нового, сознательного действия осмысления предложения, в котором все зависит от умения установить синтаксические отношения (к сожалению, в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения). Теперь цель действия другая и действие чтения иное по своему предметному содержанию.

Конечно, в букваре, первой книге для обучения чтению, должен быть дан обильный и содержательный материал для чтения. Это верно, но при двух условиях. Во-первых, если правильна основная модель формирования действия по воссозданию звуковой формы слова, принятая в букваре, и, во-вторых, если детям непосредственно интересен сам процесс работы над словом, над языком. Невольно приходит на память судьба азбуки Л.Н. Толстого, не превзойденной по своей содержательности, но не нашедшей широкого применения прежде всего потому, что реализованный в ней метод формирования действия по воссозданию звуковой формы слова оказался малоэффективным.

Не случайно, между прочим, критерием для оценки успешности на этапе букварного обучения служит то, как производит ребенок воссоздание звуковой формы слова: читает по буквам, по слогам, целыми словами, сколько слов читает в минуту. Это все критерии сформированности чтения в начальный период обучения, критерии обязательные и необходимые, но недостаточные. В них недостает указаний на то, насколько научились дети ориентироваться в звуковой действительности языка, которая является содержанием их действий при чтении. Данное обстоятельство чрезвычайно важно.

Еще недавно при обучении чтению ставилась чисто прагматическая задача, не связанная с дальнейшим освоением родного языка. Обучение грамоте, первоначальное обучение чтению и письму частью входит в учебный предмет, который называется «родной язык» (подчеркиваем — язык), и должно служить своеобразным введением в изучение языка. Это главная задача. Поэтому и книгу, по которой дети учатся читать, следует оценивать прежде всего исходя из того, какие знания о языке приобретают дети и развивается ли у них интерес к языку как особой и важной сфере деятельности. Букварь и даже книги для чтения после букваря должны быть прежде всего книгами родного языка и раскрывать детям все его бо-

гатства и возможности. Хотя в современной школе начальное ознакомление с жизнью природы и общества проходит на уроках родного языка, необходимо четко различать уроки изучения языка и уроки с другим содержанием.

Мы столь подробно остановились на вопросе, что же такое чтение на начальном этапе обучения, ибо от этого зависит принципиальный подход к выбору методов обучения.

Итак, чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели. Если принять современную терминологию, письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, а чтение — процессом декодирования, процессом перехода от графической (буквенной) модели слова к его первоначальной устной звуковой форме. Мы называем письменное слово моделью устного потому, что в нем графическими знаками обозначены не только отдельные звуковые значения (фонемы), но — а это не менее важно — и отношения между ними. Временная последовательность фонем смоделирована пространственным расположением знаков.

В нашем определении чтения в качестве предметного содержания действия читающего выделена материальная звуковая сторона языка. Не буквы или их названия выступают предметным содержанием действий читающего, а звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность.

Собственно, чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Но если это говорение, то мы ничему новому не учим. Ведь говорить ребенок умеет уже в раннем детстве, и к моменту, когда начинается обучение чтению и письму, устная речь проходит значительный путь развития. Дети к этому времени хорошо говорят и понимают обращенную к ним речь, умеют извлекать из нее необходимую информацию. Сказанное относится не только к житейской устной речи, но и к книжному языку (в том случае, если детям читают взрослые).

Однако, несмотря на то что говорение и чтение есть формы устной речи, они совершенно различны по способу своего формирования. Ребенок учится говорить, ориентируясь на образцы речи взрослых. В процессе развития речи он продельвает громадную работу по ориентации в языке, по координации артикулярно-произносительных действий со слуховыми образами, получаемыми от взрослых в качестве образцов.

Принципиальное различие между говорением слов и их чтением заключается в том, что меняется характер управления работой артикулярно-произносительного аппарата. При обычной устной речи управление осуществляется как бы сверху, от мысли или от значения слова к его звуковой форме. Этот переход происходит автоматически. Он сложился с довольно большим трудом при овладении речью, но к моменту, когда начинается обучение чтению, действует с достаточным совершенством.

Процесс реализации мысли в речи очень сложен, и мы не будем останавливаться на всех его звеньях. Для нас важно только последнее артикулярно-произносительное звено, и оно управляется автоматически.

Если принять во внимание все сказанное, то процесс обучения чтению должен быть понят как перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией.

Из истории методики первоначального обучения чтению

История методики со всей остротой поставила вопрос о необходимости знакомить детей со звуковой материей языка как основой обучения грамоте. Это единственный путь к тому, чтобы сделать при обучении чтению предметом действий ученика не буквы — знаки звуковых значений, а саму звуковую материю языка, собственно звуковые значения. Поставив со всей остротой данный вопрос, методика, к сожалению, не нашла способов действий самого ребенка со звуковой материей языка, посредством которых он может исследовать новую для него сферу действительности, ориентироваться в ее основных свойствах и отношениях. Путь здесь единственный — не от букв к звуковым значениям, а от звуковых значений и их систем к буквам. Необходимость именно такого пути определяется двумя обстоятельствами: во-первых, буква — обобщенный знак; во-вторых, в современных алфавитах буквы, как правило, имеют не одно, а несколько звуковых значений. (В русской письменности, например, большинство букв, обозначающих согласные, имеют два звуковых значения — твердых и мягких согласных.)

Проанализируем попытки формировать действия воссоздания звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели. Поиски шли от показа ребенку материала, с которым надо действовать, и образца получаемого результата к показу материала и образца способа действий с ним.

Во всех буквослагательных методах ребенку предлагали материал (буквы и их названия) и показывали образец конечного действия: *буки+аз=ба*; *бе+а=ба*; *б+а=ба*. Ребенок сам должен был догадаться, сообразить, с каким звуковым материалом и какое действие ему следует произвести. Сокращение названий букв должно было помочь в первой догадке — с каким материалом производить действие. Для облегчения догадки о действии, которое надо осуществить, подбирались разные слоги.

Основные усилия методистов, боровшихся против буквослагательных методов, направлялись на то, чтобы сделать предметом действия ребенка при обучении чтению не буквы, а звуки. Дети склонны принимать звук за название буквы, в то время как в действительности буква и ее название служат для обозначения звука. Подобная тенденция у детей образуется в связи с тем, что при овладении речью они узнают: всякий предмет имеет свое название. Звук для детей, не правильно обученных чтению, не выступает еще объективным материальным предметом, а буква служит именно таким реальным предметом. Поэтому дети склонны заменять действительные отношения, существующие в языке между звуком и буквой, обратными и считать звук названием буквы. В основе трудностей, часто встречающихся в практике обучения грамоте (мук слияния), лежит тот простой факт, что дети конструируют звуковую форму слов не из звуков, а из названий букв.

Эта линия поисков привела к так называемым аналитико-синтетическим методам. Суть их заключалась в том, что учащиеся под руководством педагога анализировали звуковой состав слова, а затем из полученных таким образом звуков синтезировали исходное слово. Метод письма-чтения, или метод синтеза (т. е. чтения) по свежим следам анализа, по существу, должен содержать своеобразную подсказку того, как из отдельных звуков получается целое слово. Конечно, здесь чтения в собственном смысле слова не происходило.

Дети, разложив слово на звуки и составив (или написав) затем это же слово или слог из букв разрезной азбуки, заранее знали его и просто производили известное им слово. Они сами должны были соотнести материал, который получили в ре-

зультате анализа, со звуковым образом целого слова и догадаться, что те звуки, из которых состоит слово, каким-то образом соединены в последнем между собой.

Отличие этого метода от буквослагательного не так уж велико. Из слова выделяются элементы, которые затем сопрягаются так, чтобы снова получить искомый образец. Как дети переходят от выделенных элементов к образу целого, остается неясным.

Подобное обучение чтению сводилось в конце концов к показу элементов, из которых должен строиться звуковой образ слова, и образца конечного продукта и к всевозможным подсказкам, облегчающим ученику догадку, открытие механизма перехода от элементов к результату. Это приводило на практике к большой вариативности обучения чтению. Дети резко делились на «способных» и «неспособных», класс учился неровно, и в нем четко обозначались группы успевающих и неуспевающих. Все это крайне отрицательно сказывалось на дальнейшем обучении.

В подчеркивании некоторыми авторами момента догадки, своеобразного открытия, которое ученик делает «вдруг» и после чего дело идет быстро и без труда, — только часть истины. Она (истина) заключается в том, что воссоздание звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели не происходит на основе простой ассоциации между буквами и их звуковыми значениями, а представляет собой сложное интеллектуальное действие. Это действие нельзя описать ни путем анализа уже готового, сокращенного и прошедшего длительный путь формирования чтения хорошо читающего человека, ни путем наблюдения за чтением начинающего. Его механизм объективно содержится в системе языка и структуре соответствующей письменности. Язык и письменность — орудия культуры, а чтение есть действие с этими орудиями. Естественно, что действие должно быть адекватным орудию, но оно может быть таким, только если ориентируется на функцию языка и на его свойства. <...>

Этапы формирования действия чтения.

Фонемный анализ слов

Вопрос о звуковом анализе и его месте в системе обучения чтению — один из старейших и, пожалуй, наиболее спорных. У К.Д. Ушинского внимание к звуковой стороне языка было связано с его основным принципом письма-чтения. Да, для письма последовательное слышание звуков слова необходимо. Но так ли уж необходимо умение анализировать звуковой состав слов для чтения?

В современной методике звуковой анализ понимается ограниченно, как слышание отдельных звуков в словах, и используется для ознакомления с буквами. Как правило, слова разлагаются на слоги, а последние — на отдельные звуки. Из выделенных звуков внимание фиксируется на каком-нибудь одном. Этот звук дети учатся находить в начале и конце слова. После того как звуковое значение выделено, оно фиксируется соответствующей буквой. При таком подходе к звуковому анализу отдельный звук воспринимается изолированно от других, безотносительно к функции различения слов по их звуковой фонеме, а вся совокупность звуков данного языка выступает как состоящее из отдельных частей неупорядоченное множество. Необходимость упорядочивания звуковой системы языка возникает лишь при решении орфографических задач.

Описанный нами механизм воссоздания звуковой формы слова при чтении требует совсем других ориентации и анализа в звуковой системе языка. Такой анализ,

в отличие от принятого в традиционной методике, мы назовем фонемным анализом. Под фонемным анализом мы понимаем: 1) выяснение порядка следования фонем в слове; 2) установление различительной функции фонем; 3) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Из сказанного следует, что фонемный анализ не служит исключительно практической цели — выделению фонемы и связыванию ее с буквой, а имеет более широкие задачи. Он должен дать ребенку ориентацию в звуковой системе языка, без которой нельзя сформировать действие воссоздания звуковой формы слова, т. е. невозможно научить читать. Тем самым выделяется особый этап в обучении, в задачу которого входит введение ребенка в фонемную (звуковую) систему языка. Задача широко познавательная, и предварительный курс имеет значение не только для обучения чтению, но и для всего последующего изучения родного языка — усвоения грамматики, поэтического языка, синтаксиса. Обучение чтению лишь одна из веточек, исходящих из ориентации в фонемной системе языка, веточка важная, но не единственная. <...>

...Для того чтобы разработать систему обучения детей фонемному анализу, необходимо предварительно решить три вопроса.

Первый вопрос. Что должно быть объектом фонемного анализа? Здесь возможны три ответа: слово в целом как элементарная единица общения; структурно-морфемные части слов как носители возможных сообщений; артикуляторно-произносительные части слов — слоги...

...Второй вопрос. Посредством какого действия может быть осуществлен фонемный анализ, т. е. установлена последовательность фонем в целом слове? Слово можно или написать, или произнести; никаких других действий с ним произвести нельзя. Письмо само требует предварительного фонемного анализа и для целей фонемного анализа не может быть использовано. Произносить слова ребенок умеет к началу обучения чтению, и его незачем этому учить. Однако при обычном произнесении слов, служащем целям общения, отдельные фонемы не выделяются. Поэтому произнесение слова необходимо преобразовать.

Мы предположили, что для этого надо последовательно произносить одно и то же слово, каждый раз интонационно выделяя очередной звук. Например, для анализа слова *мама* ребенок должен произнести его четыре раза: *Мама*, *маМа*, *маМа*, *мамА*. Такому произнесению слова — для установления его фонемного состава и порядка следования фонем — ребенка надо специально учить. При этом ребенок сталкивается с двоякими трудностями: он должен отвлечься от значения слова и начать действовать с его формальной стороной, со звуковой формой как звуковым комплексом и преодолеть естественное слоговое членение слова.

...Казалось бы, этот, третий поставленный нами вопрос можно решить просто, превратив фонемный анализ в письмо. Но такой путь ложен по двум основаниям: на первый план для ребенка выступит не обследование фонемного состава языка, а буквы в их соотношении с выделенными звуками и потребуются ознакомление детей с самого начала с большим количеством букв...

...Фонемный анализ в своем формировании проходит следующие стадии: 1) интонационное выделение последовательности фонем и общий фонемный анализ слова, при котором создается модель последовательности фонем; 2) дифференциация гласных и согласных фонем и установление места ударения в слове, в результате чего появляется более конкретная модель фонемного состава слова, указывающая на наличие гласных и согласных фонем и их чередование; 3) диффе-

рениция твердости — мягкости и звонкости — глухости согласных фонем и моделирование основных фонематических отношений в слове.

Путь формирования такого анализа идет от наиболее общих свойств фонемного состава слова ко все более конкретной и дифференцированной фонемной структуре...

Буквы, обозначающие гласные фонемы. Формирование ориентировочной основы чтения.

Предшествующий этап, хотя мы и назвали его подготовительным, принципиально важен. Чем лучше освоят дети фонемный анализ слов и связанную с ним общую ориентировку в фонемной системе языка, тем правильнее и легче будет формироваться действие воссоздания звуковой формы слова. Поэтому не надо жалеть времени и усилий на фонемный анализ, насыщая занятия разнообразными упражнениями.

После того как дети научились производить фонемный анализ слов и ориентироваться в фонемном строе языка, можно переходить к ознакомлению с буквами, обозначающими фонемы. Главные задачи при этом: 1) познакомить детей с буквами как знаками фонем, н е д о п у с к а я с м е ш е н и я б у к в и ф о н е м; 2) сформировать необходимую для воссоздания звуковой формы слова опережающую ориентацию на гласные буквы и гласные фонемы... Ознакомление с буквами, обозначающими согласные фонемы.

Формирование основного механизма чтения

...Психолого-лингвистический анализ процесса чтения позволил выяснить основной механизм, с помощью которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Центральный элемент этого механизма — упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев: а) ориентации на гласную букву и определения твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы и б) ориентации на гласную фонему, определяющей позиционный вариант предшествующей согласной фонемы. Первоначальное обучение чтению и должно прежде всего формировать такую ориентацию.

В соответствии с основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов: первый (подготовительный) — формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка; второй — освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы; третий — освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

На каждом этапе отрабатывается определенное действие самого ребенка: на первом — последовательное интонационно подчеркнутое произнесение фонем, составляющих целое слово; на втором — трансформация; на третьем этапе — преобразование буквенной модели слова в другую буквенную модель. Каждое действие отрабатывается так, что из развернутого оно постепенно превращается в сокращенное умственное действие.

Наша система оказалась применимой не только к русскому языку, но и к другим — польскому, эстонскому, якутскому, армянскому, грузинскому, болгарскому, фонематическая система которых и алфавиты построены иначе, чем в русском языке.

Практика и экспериментальные исследования показали эффективность разработанных принципов и системы обучения чтению. Во-первых, ускоряется освое-

ние действия чтения. Так, применительно к якутскому языку сроки обучения сократились более чем вдвое. Во-вторых, дети стали хорошо ориентироваться в фонематической системе языка, у них развился фонематический слух, и они очень чутко начали относиться к звуковой форме слов. В-третьих, значительно облегчилось усвоение письма и орфографии; количество ошибок при письме снизилось. В-четвертых, у детей появился интерес к языку и его законам. Наконец, дети скорее и легче смогли перейти к слитному чтению. Кроме того, получены некоторые данные, свидетельствующие, что обучение по разработанной системе сказывается и на общем умственном развитии детей.

Теоретическое значение нашего исследования видится в том, что на конкретном материале впервые удалось создать действие ребенка по моделированию такой сложной стороны действительности, как строение звуковой формы слова; сделать возможным моделирование самим ребенком звукового строения слова на основе звуковой структуры. То, что благодаря построению моделей очень интенсифицируется овладение теми сторонами действительности, которые выражены и воссозданы в модели, заставляет нас задуматься: не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения, проводимое под руководством учителя, общим принципом их усвоения?

Это положение, естественно, нуждается в теоретической и экспериментальной проверке. Оно появилось в результате изучения иного вопроса, но своим возникновением оправдало данное конкретное исследование как исследование по психологии усвоения.

*Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.
— М.: Педагогика, 1989*

1970-е годы

- **АЙДАРОВА Лада Иосифовна** (1936—2006) — в 1960 г. окончила психологический факультет МГУ, затем более 40 лет проработала в Психологическом институте в лаборатории обучения и развития младшего школьника, возглавляемой В.В. Давыдовым, затем в лаборатории психологии развития. Преподавала на факультете психологии МГУ. В 1966 г. под руководством Д.Б. Эльконина защитила кандидатскую диссертацию «Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников», в 1982 г. — докторскую диссертацию «Психология усвоения языка как построение экспериментального курса русского языка на начальном этапе». Рассматривала образование как фактор, обеспечивающий защиту творческих возможностей ребенка, и отмечала, что наиболее распространенным в наше время является репродуктивное обучение, в то время как учеников необходимо учить ставить проблемы и искать возможные способы их решения, оценивая собственные возможности. Выступала за изменение парадигмы образования с информационной на смысловую. Основные труды: Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978; Маленькие школьники и родной язык. М., 1983; Творчество в обучении и воспитании — стратегия построения современного образования / Л.И. Айдарова, М.Р. Львов // Вопросы психологии. № 4. 1988; Диктанты, которые пишут дети / Л.И. Айдарова, Ю.Т. Соколова. М., 1997.

Задачи и возможное содержание курса родного языка с точки зрения психолога

§ 1. О психологическом и лингвистическом аспектах конструирования программы

Для того чтобы ввести ребенка в язык как особую сферу действительности, описываемую определенной системой *понятий*, необходимо... определить... исходное понятие, которое могло бы быть положено в основу всего курса. Это понятие *потенциально* должно... обладать возможностью при своем развертывании воспроизводить в основном всю систему понятий, описывающих данный предмет, <необходимо> выделить *при построении* курса некоторую генетически исходную «клеточку». <...> Со стороны действия весь курс должен строиться как «рождение» учеником из данного ему исходного отношения самой теории исследуемого материала. <...> В качестве такого *исходного понятия* курса родного языка нами взято понятие о *сообщении*. Выделенное внутри него понятие о *слове* как *значащей форме* и сделано сквозным понятием курса, как бы его нервом. <...>

Курс состоит из нескольких частей. <...> Первая часть вводит ребенка в ситуацию исследования, где ему открывается предмет будущего анализа: слово как сообщение. <...> Три следующие части программы: «Грамматика» (в начальных классах она начинается у нас с морфологии), «Орфография» и «Поэтика» (так кратко названа нами часть о свойствах слова в художественном тексте) — представляют собой тот материал, на котором конкретизируется и развивается исходное и центральное для всего курса отношение, трансформируясь в разные системы понятий, описывающие разные аспекты и уровни языка. Таким образом, анализ конкретных свойств слова как специфической единицы языка, обладающей свойствами целого, оказывается возможным именно потому, что материал программы позволяет рассматривать слово одновременно как «точку пересечения» разных систем отношений. <...> Главный смысл первой части курса... (первую часть образуют три раздела: «Виды сообщений», «Происхождение языка и письменности», «Слово и предмет») состоит в том, что дети должны быть впервые введены в учебную ситуацию, которую мы пытаемся строить как исследовательскую. Второе, чем исключительно важна эта часть программы: детям предстоит открыть предмет их будущего анализа — слово как сообщение. <...> Третье... — выявляемый предмет дети сразу должны зафиксировать в предельно общей модели..., <что> должно явиться основой для открытия детьми самого отношения между абстрактно-всеобщим и конкретным, т. е. между моделью и моделируемым. <...> Поскольку речь идет об изучении родного для детей языка, выделение на самых первых занятиях некоторого внутреннего, конституирующего язык отношения и фиксация его в модели становятся... обобщенным (модельным) выражением сути исследовательской (учебной) задачи. Сама по себе постановка такого рода задачи относительно эмпирически известного детям языкового материала способна повернуть его новой, незнакомой стороной и сделать предметом нового, теоретического рассмотрения. Модель..., во-первых, объективировать этот материал, во-вторых, начать переводить практически знакомый детям предмет

(язык) в новый, исследовательский план... сразу должна начать выступать как инструмент для исследования языка. Открытие учениками уже в самые первые дни трех основных функций модели (обобщающей, планирующей и контрольной) позволяет детям начать использовать модель как действительное средство анализа языка. <...>

Какое же содержание может быть впервые вскрыто на материале первой части? Это основные способы коммуникации... представление о ситуации сообщения и ее компонентах, понятие о самом сообщении как единстве формы и передаваемого содержания, первое знакомство с возможностью отношения синонимии и омонимии в сообщениях и, наконец, открытие в глобальной семантике сообщения двух возможных его составляющих — значения и смысла. Так, уже здесь ребенку открывается, что за словом может стоять не одна, а две реальности — реальность предметная и реальность отношения человека к называемому, т. е. реальность психического.

<...> Что представляет собой предметная сторона раздела «Морфология»? <...> Понятие о морфеме как значащем элементе структуры слова и понятие о частях речи и их отношении между собой. <...> С переходом к морфологии ученики делают значительный шаг в направлении от общего к конкретному, т. е. исходное для всего курса отношение (*форма — значение*), выделенное ранее, на морфологическом уровне должно быть реализовано в своей системе понятий. Всеобщее для языка отношение проявляется здесь как конкретные свойства минимальных структурных элементов слова, особенность сочетания которых и выступает как грамматическая характеристика. <...> Такой раздел экспериментальной программы, как «Орфография», интересен... тем, что здесь исходное отношение *форма — значение* прямо «работает» на возможность открыть детям самое существо морфологического принципа письма, предусматривающего... непосредственную ориентировку на морфемы как единицы письма. <...> В предметном отношении этот раздел экспериментальной программы ничего особенного собой не представляет — второклассники и третьеклассники должны изучать положенные безударные гласные, сомнительные, непроносимые и удвоенные согласные, разделительные *ъ* и *ь* знаки и т. д. <...> Постановка новой орфографической задачи происходит как *создание* детьми предельно общей орфографической карты слова. <...>

О разделе «Поэтика». Кратко содержание его может быть представлено так: поставив в самом I разделе («Виды сообщений») вопрос о том, равны или не равны стихотворная речь и прозаическая, ребенок самим материалом раздела «Поэтика» подводится к понятию о субъекте речи и возможности индивидуального речевого поведения. Автор художественного текста при этом выступает как человек, который задает определенные параметры восприятия изображаемого. При этом ранее введенное понятие о синонимии раскрывается здесь очень широко — как возможность произвольно и индивидуально использовать языковые средства для решения той или другой коммуникативной задачи. Семантические свойства слова будут раскрываться внутри контекста, который должен начать выступать как особая связь слов. Приятие о тропе станет дальнейшим развитием понятия о переносных значениях. Анализ различного вида тропов, поиск тех пропущенных звеньев, которые соединяют, сближают слова или словосочетания, образующие поэтический образ, снова и снова должны открывать детям не просто многозначность слова, но и, может быть, главное — его семантическую незамкнутость, открытость именно со стороны смысла. Таким образом, главная задача этого разделе-

ла—дать такой материал, на котором можно будет подвести учащихся к открытию, так сказать, семантической бесконечности, неограниченности языкового знака для возможности его индивидуального употребления и восприятия. Звуко-ритмическая организация слова, более широко — формальное движение стиха, должна выступить как способ построения, как та самая форма, внутри которой или через которую и разворачивается то или другое содержание. <...>

О единстве разрабатываемого нами курса. <...> Внутреннее единство курса обеспечивается и предметной, и деятельностной сторонами программы, а кроме того, теми задачами, которые мы ставим перед обучением. Так, в предметном отношении единство курса обеспечивается тем, что ребенку уже в младших классах дается возможность увидеть язык сразу на крайних уровнях, — так сказать, низшем и высшем. Анализируя отношение *форма — значение* и в минимальных структурных единицах языка — морфемах, и в слове как единице художественного целого, дети имеют возможность охватить предмет их собственного исследования (язык) в целом.

Переход с одного уровня рассмотрения языка на другой это единство не разрушает, а, напротив, мотивирует. Например, морфологический анализ необходим для постановки орфографической задачи. Возможность анализа свойств слова в художественном контексте предполагает необходимость обращения ребенка к уже изученному материалу — к понятиям о смысловом аспекте в общей семантике слова, о переносе значений, о синонимии и т. д. Все это должно стать основой формирования тех понятий, которые, развернувшись из прежних, образуют новую систему понятий, способную отразить специфические свойства слова в контексте поэтической речи.

Общая логика всего нашего курса такова: дети должны идти от выделения всеобщих грамматических признаков слова к открытию таких его свойств, которые характеризуют то же самое слово уже как конкретное, индивидуальное явление. Значит, наша программа может быть прочтена как попытка реализовать в учебном курсе логику восхождения от абстрактного к конкретному. <...>

В общих чертах описанное здесь содержание программы позволяет назвать по крайней мере две задачи обучения родному языку в младших классах. Одна — дать детям уже с первых лет обучения достаточно широкую теоретическую ориентировку в языке, формируя при этом у ребенка позицию исследователя. Вторая — обеспечить дальнейшее речевое развитие ребенка.

§ 2. Учебная программа — программа действия

<...> Итак, каким образом учебная программа может строиться как программа действий самого ребенка по анализу свойств изучаемого предмета? <...> Каково же конкретное содержание действий, когда речь идет, например, об открытии детьми морфологии слова? <...> Таким исходным для морфологического анализа было взято д е й с т в и е изменения, посредством которого из данной ребенку исходной формы он, практически свободно владеющий родным языком, может начать образовывать не только отдельные формы, но и их системы, т. е. то «поле» лингвистических значимостей, внутри которого и можно начать выяснять свойства как элементов этого «поля», так и образующих его связей и отношений. <...> Обязательное наличие порождающего действия, которым может конструироваться самый предмет исследования, — первое, что отличает работу ребенка от рабо-

ты лингвиста, у которого, как правило, нет необходимости продуцировать сам объект исследования. <...> При задаче морфологического анализа этим действием порождается лингвистический объект; при задаче открытия формальных и семантических свойств слова, например в художественном контексте, т. е. когда языковая система (текст) уже дана, действие изменения, состоящее здесь в образовании синонима и подстановке его в строку на место авторского слова, напротив, разрушает то языковое целое, которое представляет собой текст. Здесь действием изменения обнаруживается само существование лингвистического объекта. Однако и при получении вариантных форм слова, и при подборе синонимов к авторскому слову имеет место порождение хотя бы минимальной, но системы соотносительных форм (например, из двух).

<...> Действие изменения работает одновременно как бы в двух планах: с одной стороны, этим действием или конструируется система взаимосвязанных форм (как в случае морфологического порождения), или обнаруживается наличие уже готовой системы (как в случае с художественным текстом); с другой стороны, тем же действием изменения впервые для ребенка происходит открытие множественности семантического аспекта слова, т. е. в самой возможности трансформации слова в другие формы впервые открывается множество значений, заключенных в слове.

Следующее, вернее, почти одновременно разворачивающееся с действием изменения действие сравнения выявляет содержательные характеристики этих, заключенных в слове значений: в первом случае (при морфологическом изменении) открывается реальность лексического ряда и ряда грамматических значений, в случае сравнения синонимической пары становится различимым в общей семантике слова его лексическое ядро и смысловой аспект. Таким образом, эти разные значения, неподвижные и слитые в глобальной семантике слова, впервые действием изменения как бы приводятся в движение, расшатываются, благодаря чему и могут быть выделены ребенком. Значит, продуцирование из одного слова различных форм и выстраивание их в те или другие ряды разворачивают внешне тот набор значений, которыми в свернутой форме обладало исходное слово. Так для ребенка впервые начинает открываться реальность «плана содержания» и «плана выражения». <...> На уровне морфологического анализа это действие состоит в поэлементном сопоставлении каждой из форм ряда со всеми остальными по буквенному составу и по значению. Так, действием сравнения начинают открываться сами характеристики внешних (формальных) и внутренних (семантических) свойств как отдельных морфем, так и целых слов.

Берущее здесь же начало третье действие — действие моделирования — фиксирует результаты сравнения и, что необычайно важно, моментально переводит открываемые свойства в обобщенный план. Моделирование уже самого первого факта создает отношение абстрактно-всеобщего и единично-конкретного. <...> Именно благодаря действию моделирования можно наблюдать психологически чрезвычайно важный факт — возникновение двух планов: идеального плана, или плана представления о предмете и действии с ним, и плана самого предметного, материального осуществления этого действия. <...> Как впервые может строиться такой образ (модель), когда перед ребенком ставится задача: первый раз открыть морфологическое строение какого-либо конкретного слова? Изменяя данное для анализа слово, например на форму множественного числа и затем сравнивая исходную форму с новой, дети открывают существование двух частей в слове: неизменной и меняющейся. В этот момент впервые и начинает строиться модель,

или схема, предмета, в которой символически изображается первый, открытый в сравнении признак, а также все то, что не есть этот признак. <...> С этого момента модель обретает контрольную и вместе с тем планирующую функцию, т. е. последующие действия ребенка будут диктоваться теми особенностями, которыми обладает строящаяся модель. Так, эта простейшая модель, возникающая при анализе уже самого первого слова, сразу открывает следующие направления для движения в материале: 1) выяснить возможные варианты открытого признака; 2) выяснить характеристики той части предмета, которая не входит в открытый признак; 3) установить отношения, в которых могут находиться открываемые признаки и неизвестные, и т. д. Каждое из этих направлений анализа может быть представлено теперь в определенных задачах. Если речь идет о начале орфологического анализа, то это будут задачи на: 1) поиск... ряда флексий того или другого слова и выяснение конкретных и общеграмматических свойств этой морфемы..., 2) выделение в неизвестном составляющих его морфем..., установление отношений между выделяемыми морфемами.

Интересно заметить, что уже самая первая создаваемая модель обретает планирующую функцию. Это меняет отношение цели и средства. Так, если вначале целью было открыть некоторый признак слова как структурной единицы языка и установить состав операций, которыми этот признак может быть выделен, то теперь то, что было целью, становится условием дальнейшего движения в материале, т. е. средством открытия или его новых свойств, или вариантов уже найденных признаков.

Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978

- **ГРАНИК Генриетта Григорьевна** (р. 1928) — в 1959 году окончила факультет русского языка и литературы Московского государственного заочного пединститута, преподавала русский язык и литературу в общеобразовательных школах. С 1963 г. работает в Институте психологии, в 1965 г. защитила кандидатскую диссертацию «Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков», в 1980 г. — докторскую диссертацию «Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений». С 1975 г. возглавляет лабораторию «Психологические проблемы построения школьных учебников». Основные направления исследований — психологические механизмы формирования грамотной речи, теория и практика создания школьного учебника нового типа, принципы и приемы воспитания читателя, понимание учебного и художественного текстов. Разработала два принципиально новых направления в педагогической психологии: «Школьный учебник» и «Школьное литературоведение на психологической основе», под ее руководством создано свыше 40 учебников и учебных книг по русскому языку и литературе (курс «Русская филология» для I и II ступеней образования), а также по английскому языку и математике. Действительный член РАО (1995); лауреат премии им. К.Д. Ушинского (1973), премии Правительства РФ в области образования (1997, 2008). Автор и соавтор более 220 работ. Основные труды: Дорога к книге: Психологи — учителям литературы / Г.Г. Граник, С.М. Бонадренко, Л.А. Концевая. М., 1966; Синтаксис и пунктуация русского языка: Экспериментальный учебник для III—IV классов / Под общ. ред. Г.Г. Граник. М., 1970; Психологические проблемы построения школьных учебников / Под ред. Г.Г. Граник. М., 1979; Секреты пунктуации: Кн. для учителя / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко. М. 1986; Ког-

да книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А.Концевая. М., 1988; Русская литература: Секреты орфографии: Кн. для уч-ся / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1991; Литература 8—11 класс: Задачник-практикум / Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. М., 1999; От былин до Крылова. Книга для чтения / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая. М., 2007; Психолого-дидактические основы создания учебников по русской филологии / Под научн. ред. Г.Г. Граник. М. — Обнинск, 2007.

Г.Г. ГРАНИК

Психологические закономерности формирования орфографической грамотности

Среди многих проблем, встающих при обучении русскому языку, одной из главных и нерешенных остается проблема формирования грамотной письменной речи. Низкий уровень орфографической грамотности школьников — факт настолько общеизвестный, что само его обсуждение является педагогическим трюизмом. Однако при всей банальности проблемы она не может не вызывать тревоги. Ее решение важно еще и потому, что она не замыкается на самой себе: активное владение человеком всеми формами устной и письменной речи связано с механизмами мышления и понимания.

Целью нашего исследования... было изучение психологических механизмов орфографической грамотности.

Первая часть исследования направлена на осмысление фактов, накопленных нами в наблюдениях и экспериментах. Это потребовало рассмотрения работ, приоткрывающих завесу над тайной грамотного письма. <...>

Проведенное теоретическое исследование позволило систематизировать научные данные и на их основе выдвинуть гипотезу о психологических механизмах орфографической грамотности. <...>

Развитие психолого-методической мысли берет свое начало с появления исследований, которые принадлежат к двум противоположным направлениям: «грамматическому» и «антиграмматическому».

Суть научных споров, которые начались в середине прошлого века и продолжают до наших дней, сводится к выявлению механизмов грамотного письма. Что же формирует грамотность? От ответа на этот вопрос зависит построение методики обучения.

Если правы «грамматисты», считающие, что в становлении грамотного письма принимает участие мышление, методика обучения должна быть связана с изучением грамматических правил. Если правы «антиграмматисты», отрывающие грамотность от закономерностей языка и мышления и подчеркивающие ее чисто механическую природу, методика обучения должна быть иной. <...>

Проследивая историю каждого направления, мы видим, во-первых, что под влиянием взаимной критики и то, и другое развиваются; во-вторых, внутри каждого имеются разногласия; наконец, ни одно из них не свободно от противоречий.

Научная позиция грамматистов неоднократно подвергалась теоретическому анализу. <...> Поэтому в статье мы предельно кратко остановимся лишь на основных вехах развития идей ученых этого направления.

Выработка умений орфографически грамотно оформлять текст связана со знанием правил. «Основное назначение правил — обобщить однородные орфограммы», — пишет Д.Н. Богоявленский. Отсюда следует, что «создающийся на его основе навык также должен носить обобщенный характер... В основе такого навыка лежит психологический механизм переноса на основе обобщения». Психологами также установлено, что выработка навыка зависит от осознанности и правильности обобщения, своевременности его формирования.

Построение психологической теории обобщения связано с двумя различными лингвистическими теориями. В основу одной из них положено представление о морфологическом принципе русского письма, в основу другой — о фонемном принципе.

В период, когда возникает «грамматическое» направление, и почти до середины нашего столетия господствующим лингвистическим представлением о принципах русского письма является морфологический. Естественно, что построение психологической теории орфографического обобщения основано на этом лингвистическом принципе. Практически это означает, что в основе орфографических обобщений лежат отдельные правила, регулирующие написание отдельных однородных орфограмм (например, окончаний I и II спряжений). В силу этого сумма сформированных разрозненных обобщений в голове ученика часто напоминает библиотеку без каталога. <...>

Принципиально новый этап в построении психологической теории орфографического обобщения — следовательно, в разработке теории формирования орфографических умений и навыков — связан с пониманием принципа русского письма, разработанного лингвистами фонологической школы.

Теоретико-экспериментальные исследования закономерностей формирования орфографических умений и навыков, основанные на фонемном принципе, были впервые проведены в реальных условиях школьного обучения харьковскими и московскими психологами и учителями.

Так, П.С. Жедек и В.В. Репкин писали, что «если орфографию слова рассматривать как средство отображения его фонемной, а не морфологической структуры, то осознать основания орфографического действия можно еще до изучения грамматики... При этих условиях орфографическое письмо с самого начала может быть сформировано как действие, полностью осознанное и обобщенное во всех его звеньях».

Московская группа исследователей, учитывая, что основной принцип орфографии — фонемный, а структура слова — морфемная, строили методику обучения так, «чтобы ученики владели единым для всех морфем слова способом проверки фонем в морфемах — приведением звука к сильной позиции, обнаруживающей основной вид фонемы».

Эксперименты, проведенные как в Москве, так и в Харькове, доказали эффективность обучения, построенного на этих основаниях.

Механизм переноса на основе обобщения может действовать в том случае, если у пишущего сформировалась орфографическая зоркость. Впервые к этой проблеме привлек внимание И.С. Забуга: «Неумение видеть орфограммы влечет за собой и неумение применять правила на письме».

Умение выделять орфографическую задачу при письме должно включать умение применять правило, так как одна из основных причин ошибок — неумение учащихся применять правила к практике письма. В исследовании Г.Г. Граник ус-

тановлено, что прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет и умение решать грамматические задачи зависит от того, формируется ли у школьников на основе того или иного правила умственный прием.

Таким образом, на сегодняшний день в психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. Одним из основных принципов, которым подчиняется система упражнений, является принцип следования от легкого к трудному. При конкретной реализации он воплотился в три основных типа упражнений, а именно: упражнение с готовым печатным текстом, различного рода диктанты, творческие работы. Считается, что такое нарастание степени трудности приведет к постепенному «прилаживанию», «врастанию» правилосообразных действий, выработанных в условиях с готовым заданным языковым материалом, к творческому письму.

Из подобного представления о выработке навыков следует, что частные операции умственного приема, сформированные в условиях работы с готовым текстом, могут быть перенесены в условия работы с диктуемым и самостоятельно создаваемым текстом. Следует наращивать степень трудности, и эти операции «врастут», «прилягут» к новым условиям. Именно это теоретическое представление о формировании умений и навыков положено в основу современной методики преподавания.

Однако такой подход не учитывает различие условий, в которых происходит решение орфографических задач. Это различие задается прежде всего самим видом письменной работы. Известно, что «соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием» (С.Л. Рубинштейн). Ту же мысль высказывает А.Н. Леонтьев: «Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются: тогда меняется только и именно операционный состав действия или (и это крайний случай) действие может оказаться вовсе невозможным, и задача остается неразрешенной».

Подтверждение общих теоретических положений С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева обнаруживается в теоретико-экспериментальных исследованиях М.С. Шехтера, посвященных проблеме перехода от сукцессивного опознания к симультанному. <...>

В теоретико-экспериментальном исследовании Г.Г. Граник, направленном на изучение процесса формирования пунктуационных умений и навыков, установлено, что изменение условий решения пунктуационных задач ведет к изменению операционного состава умственного приема.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что существующий на сегодняшний день подход к проблеме формирования орфографического навыка на самом деле правомерен лишь при формировании орфографического умения, т.е. умения безошибочно решать орфографические задачи при сукцессивном [сукцессивный — следующий один за другим. — *Прим. ред.*] протекании этого процесса. Однако грамотное письмо в реальных условиях требует симультанного решения орфографических задач, т.е. выработки орфографического навыка.

Следовательно, можно утверждать, что такое представление о психологических механизмах орфографического навыка не соответствует реальности.

Изменение условий решения орфографических задач связано не только с разными видами письменных работ, но и с необходимостью перестройки меха-

низмов речи в зависимости от того, какой из анализаторов включается в работу. Перестройка механизмов речи должна произойти и при переходе к письменной речи.

Такой вывод позволило сделать изучение работ ученых-антиграмматистов. <...>

Однако антиграмматистам так же, как и их противникам, не удалось открыть психологические механизмы формирования орфографической грамотности. <...>

Для выдвижения гипотезы о психологических механизмах орфографической грамотности особое значение имели исследования Н. И. Жинкина. В них показано, что общими психологическими механизмами любого вида речи являются механизмы упреждения и удержания. В нашем исследовании, посвященном проблеме формирования пунктуационного навыка, показано, что в его основе лежат механизмы упреждения и удержания правилосообразных семантико-синтаксических блоков. Позволяют произвести упреждение этих блоков особые «ориентирующие знаки» (термин П.М. Якобсона). Чем шире диапазон упреждения и объем удержания таких блоков, тем совершеннее пунктуационная грамотность.

Приступая к решению проблемы орфографической грамотности, мы исходили из того, что однородные явления подчиняются общим закономерностям и орфографическая грамотность также связана с упреждением и удержанием языковых блоков. Однако возникал вопрос, что является блоком на такой маленькой территории, как слово.

Особым образом организованные наблюдения за процессом создания испытуемыми собственной письменной речи и беседы с грамотными людьми позволили предположить, что в качестве таких блоков выступают отдельные морфемы (например, суффиксы *-тель*, *-чат-*, *-лив-*) или части различных морфем (например, часть корня *ир* и суффикс *-а-* срослись в блок *ира*: *запирать*, *умирать*...).

В результате проделанной работы... нами была выдвинута следующая гипотеза. Основным психологическим механизмом орфографически грамотного письма является упреждение и удержание правилосообразных морфемных блоков или «сросшихся» в блок частей различных морфем. Блоки для пишущего выступают как целостные образования, мгновенно им опознаваемые. Кроме того, в памяти пишущего должны накопиться и образы слов с традиционными написаниями. Только когда этот механизм работает, можно говорить о сформированности навыка.

Фундамент процесса, приводящего к становлению психологического механизма грамотности, должен строиться на фонемно-морфемных правилах, на основе которых вырабатываются умственные приемы. Это приводит к формированию правилосообразных орфографических умений. Иными словами, на этом этапе работа пишущего строится с использованием концептуальных признаков.

Однако уже на этом этапе необходимо так организовать процесс обучения, чтобы в памяти школьника постепенно накапливались правилосообразные блоки. Кроме того, надо специально формировать механизмы упреждения и удержания.

Тренировочные задания, направленные на формирование умений и навыков, должны сопровождаться упражнениями, в ходе выполнения которых усиленно работают все анализаторы. Усиленная работа анализаторов, во-первых, поможет накоплению в памяти различных блоков, во-вторых, — запоминанию традиционных написаний.

По нашим предположениям, такая организация процесса обучения должна была обеспечить формирование у школьников психологического механизма орфографической грамотности. Для проверки гипотезы мы разработали методику обучения, проверка которой в индивидуальных и классных экспериментах подтвердила наши предположения. Однако мы понимали, что эти теоретические положения не будут иметь никакой практической силы, пока не воплотятся в такую конкретную форму для учителя, которая не потребует от него специально организованного переучивания. Именно эти соображения привели к созданию серии учебников под общим названием «Русская филология».

Граник Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3

■ **БОНДАРЕНКО Стелла Морисовна** (1931—2008) — в 1953 г. окончила филологический факультет Московского государственного университета, преподавала русский язык и литературу в общеобразовательных школах. В 1968 г. поступила в аспирантуру Психологического института, в 1971 г. защитила кандидатскую диссертацию «Пути формирования интереса к грамматической деятельности у школьников». В 1971—2004 гг. — сотрудник Института. Разрабатывала проблемы познавательного интереса. Выявленные ею способы создания познавательного интереса реализованы в учебниках и учебных пособиях нового типа. Лауреат премии им. К.Д. Ушинского (1973), премии Правительства РФ в области образования (1997). Основные труды: Как учить школьников работать с учебником / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1987; Дорога к книге: Психологи — учителям литературы / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1996; Литература 8—11 класс: Задачник-практикум / Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. М., 1999; Драматурги, драматургия, театр / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 2001.

■ **КОНЦЕВАЯ Лилия Абрамовна** (р.1931) — в 1953 г. окончила факультет русского языка и литературы Московского областного педагогического института, преподавала русский язык и литературу в общеобразовательных школах. С 1968 г. работает в Психологическом институте, в 1976 г. защитила кандидатскую диссертацию «Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником». Основная тема исследований — изучение психологических особенностей работы школьников с книгой и разработка психологических основ и моделей учебников по русской филологии, формирование умения самостоятельно работать с текстом. При ее участии созданы «Методические рекомендации авторам книг для учащихся», брошюра для учителей и родителей. Лауреат премии им. К.Д. Ушинского (1973), премии Правительства РФ в области образования (1997). Награждена Почетной грамотой Министерства общего и профессионального образования РФ (1999). Основные труды: Как учить школьников работать с учебником / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1987; Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1988; Дорога к книге: Психологи — учителям литературы / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М., 1996; И... снова о Пушкине / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая. М., 1999; Литература 8—11 класс: Задачник-практикум / Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. М., 1999; От былин до Крылова. Книга для чтения / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая. М., 2007.

Что значит «уметь работать с книгой»?

(Примерное содержание бесед со школьниками)

<...>

Что такое умение работать с текстом

Умение самостоятельно работать с учебником и любой другой книгой необходимо не только тогда, когда вы сидите за партой: приобретать знания самостоятельно придется всю жизнь.

Из чего же складывается это умение?

Усвоить текст — это значит прежде всего понять и запомнить его.

Что такое запомнить текст, понятно: пересказал без потерь, значит, запомнил. Особенно легко это выясняется, если пересказ проверяет другой.

А что такое понять содержание текста? На первый взгляд и это просто. Что-то, а уж сказать, что понятно, что нет, может каждый.

Но это только на первый взгляд. Почти каждый может вспомнить такой случай. Прочитав заданный материал, поняв его и хорошо запомнив, вы оказываетесь у доски. Пока вы пересказываете выученное, все идет прекрасно. Но вот учитель начинает задавать вопросы. И происходит нечто неожиданное для вас: на некоторые вопросы, относящиеся к этому как будто бы усвоенному материалу, вы ответить не можете. Почему? И возникает нечто неожиданное для вас: на некоторые вопросы, относящиеся к этому как будто бы усвоенному материалу, вы ответить не можете. Почему? И возникает сомнение: а поняли ли вы текст? Стало быть, нет! «Однако как же это получилось? Ведь мне казалось, что я понял», примерно так мы думаем в подобных случаях.

На самом деле обнаружить непонимание непросто. Поэтому у человека часто бывает иллюзия понимания. Именно из-за этого обманчивого чувства и не появляется потребность лучше разобраться в материале, глубже его понять.

...Мы расскажем вам о том, как надо работать с текстом, чтобы глубже его понимать и легче запоминать.

Модель «идеального читателя»

Давайте представим себе, как работает с текстом ученик, который очень хорошо умеет это делать, — «идеальный ученик», или «идеальный читатель». Этого «идеального читателя» мы не встретили в жизни, а смоделировали, соединив в нем все лучшее, что мы наблюдали у школьников и взрослых, успешно работающих с книгой.

Наша модель «идеального читателя» вовсе не означает, что все читатели должны работать по одной и той же схеме. Читают все по-разному: каждому человеку присуще свое, особенное сочетание сильных и слабых сторон интеллекта и памяти. Наша модель — не общий шаблон, а описание способов работы, которые могут помочь любому читателю и которые каждый будет использовать по-своему. Если же вы работаете по-другому, но добиваетесь хороших результатов, это можно только приветствовать.

Последовательность работы

Начиная работу, «идеальный читатель» ставит перед собой задачу сначала понять материал, затем выделить в нем наиболее существенную информацию и только после этого запомнить ее.

Эта последовательность очень важна, если сразу стараться запомнить текст без предварительной работы по его осмыслению, то и понимание серьезно пострадает, и запоминание будет очень трудным — зубрежкой. Если же в первую очередь стараться лучше понять текст, многое из него произвольно, само собой, но очень хорошо запоминается.

В работе по пониманию и произвольному запоминанию текста можно условно выделить три этапа.

Первый этап. Работа до начала чтения.

Второй этап. Работа во время чтения.

Третий этап. Работа над текстом после прочтения. <...>

Может показаться, что у «идеального читателя-школьника» организация домашней работы более трудоемка, чем у остальных. Но это совсем не так. Обработывая в уме, ставя вопросы и находя на них ответы, проверяя себя, ты гораздо быстрее и прочнее усвоишь материал, чем те, кто просто много раз читает и пересказывает его.

При этом вы будете постоянно развивать свой ум, память и сообразительность, а это, в свою очередь, значительно облегчит вам дальнейшую учебу. Кроме того, будет намного интереснее заниматься. Усвоение способов работы «идеального читателя» вскоре даст выигрыш и в качестве знаний, и в количестве времени и сил, затрачиваемых на подготовку уроков, и в настроении, с которым вы будете садиться за работу.

Чтобы легче научиться работать с учебником, мы предлагаем краткую инструкцию-памятку. Но если вам уже захотелось стать «идеальным читателем», не торопитесь ее читать! Попробуйте сначала на основании всего, что мы рассказали о читательской работе, составить эту инструкцию самостоятельно, а потом сверьте с той, которая дается ниже.

I. До чтения текста.

Начинайте работу с заголовка. Настраивайте себя для дальнейшей работы с текстом.

II. По ходу чтения.

Ведите диалог с текстом. Выявляйте скрытые в тексте вопросы, стройте свои предположения и проверяйте их. По ходу диалога старайтесь осознать, что вам непонятно. Выясните трудные для тебя вопросы. Делайте выписки, подчеркивайте важные мысли, составляйте схемы, чертежи, таблицы. Разбирайте конкретные примеры.

III. После прочтения текста.

Попробуйте выразить главную мысль текста. Читайте повторно трудные для вас части текста. Составьте план. Задавайте себе вопросы по всему тексту. Проверьте себя. <...>

Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая.
Как учить работать с книгой. — М.: НПО «Образование», 1995

Установка

На восприятие художественной литературы большое влияние оказывает психологический феномен, известный под названием «установка». <...>

Учителям литературы особенно важно познакомиться с этим феноменом, который, возникая в процессе чтения, может как помогать пониманию художественного текста, так и мешать ему.

Изучению установки в процессе восприятия художественной литературы посвящают свои исследования психологи и философы.

В Психологическом институте Российской академии образования в группе «Школьный учебник» А.Н. Самсоновой была защищена диссертация на тему «Роль установки в процессе понимания текста».

Расскажем о некоторых экспериментах из этого исследования.

Методика для изучения установки

Психологические механизмы, обеспечивающие восприятие художественной литературы, полностью скрыты от глаз наблюдателя. Поэтому проведенные эксперименты не только дополняли, но и страховали друг друга. Специальной исследовательской задачей стало изобретение методики, которая позволила бы заглянуть в тайну процесса чтения. Такая методика искусственного замедления процесса чтения была разработана Г.Г. Граник, хотя идея медленного чтения живет уже давно. Она присутствует в таких видах работ, как «чтение с комментариями», «комментированное чтение», в особенности в исследовании Л.В. Щербы «Опыты лингвистического толкования стихотворений» и др.

Во время индивидуального эксперимента текст давался испытуемым по частям, а они должны были рассказывать экспериментатору обо всех возникающих у них картинах, мыслях, ассоциациях. В эксперименте было три серии. В первой испытуемым давался текст, и они сами останавливались, когда хотели рассказать о своих мыслях и чувствах. Во второй текст давался по предложению, а в третьей — по слову. <...>

Эта методика могла породить сомнения... Замедленное чтение да еще осмысленные читателем того, что в нем в это время происходит, изменяют условия чтения. Между тем существует известное теоретическое положение С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, что если цель действия остается неизменной, а условия, в которых оно совершается, изменяются, то изменяются умственные операции, составляющие это действие. Таким образом, получается, что экспериментатор собирается выявлять психологические механизмы чтения, изменив условия, в которых оно протекает.

Значит, методика не годится? Однако, как известно, существуют разные читатели. И читатель-потребитель, которого интересует только развитие сюжета, резко отличается от настоящего Читателя. Последнего интересует не только, вернее, не столько сюжет, т. е. фактуальная информация, но и концептуальная, а также подтекстовая. <...> А чтобы извлечь концептуальную и подтекстовую информации, надо читать медленно, делая паузы, возвращаясь к прочитанному, размышляя, анализируя. Труд такого читателя — это своего рода сотворчество с автором.

Именно о таком читателе мечтает автор и не зря на него рассчитывает, оставляя в тексте «скважины» («скважинами» психологи Н.И. Жинкин и Г.Д. Чистякова называют пробелы в тексте, которые читатель сам должен заполнить).

При таком активном вдумчивом чтении процесс естественно замедляется и мало чем отличается от методик и искусственного замедления чтения. Разница лишь в том, что у зрелого читателя медленное чтение с остановками для размышления, постоянным возвращением к уже прочитанным отрезкам текста — его естественный способ общения с текстом. В эксперименте же он задавался, чтобы создать испытуемым условия для вдумчивого, активного взаимодействия с текстом, независимо от того, как он читает в реальной жизни. Теперь очевидно, что теоретическое положение С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева в этой ситуации «не срабатывает»: во-первых, не изменялись условия, а во-вторых, цель не оставалась неизменной, так как у активного читателя и читателя-потребителя цели чтения разные.

Для эксперимента были отобраны взрослые испытуемые с высшим гуманитарным образованием. <...>

Тексты в экспериментах были разные, нередко детективные, потому что при чтении произведений этого жанра особенно хорошо высвечивается установка: читатель ждет развязки и часто сам ее прогнозирует. Мы же покажем, как проходил эксперимент на небольшом отрывке, взятом из повести колумбийского писателя Габриэля Гарсия Маркеса «Полковнику никто не пишет».

Герой повести, старый полковник, ждет, когда правительство даст ему пенсию, обещанную ветеранам гражданской войны, которая была в Колумбии за 56 лет до начала повествования. Уже 15 лет каждую пятницу полковник ходит вначале на причал встречать почтовый катер, а потом на почту в тщетном ожидании письма от правительства.

Приведем текст, с которым работали испытуемые.

«Полковник открыл жестяную банку и обнаружил, что кофе там осталось не больше чайной ложечки. Он снял с огня котелок, выплеснул половину воды на земляной пол и принялся скоблить банку, вытряхивая в котелок последние крупинки кофе, смешанные с хлопьями ржавчины.

Пока кофе варился, полковник с видом доверчивого ожидания сидел около печки и прислушивался к себе. Ему казалось, что его внутренности прорастают ядовитыми грибами и водорослями. Стояло октябрьское утро. Одно из тех, что трудно пережить даже такому человеку, как полковник, а ведь сколько он их пережил! Вот уже пятьдесят шесть лет — столько прошло после гражданской войны — полковник только и делал, что ждал. И октябрь был в числе того немногочисленного, чего он дождался.

Жена полковника, увидев, что он входит в спальню с кофе, подняла москитную сетку. Этой ночью ее мучил приступ астмы, и теперь она была в сонном оцепенении. И все же приподнялась, чтобы взять чашку.

— А ты?

— А я уже пил, — солгал полковник. — Там оставалась еще целая столовая ложка». <...>

Вариации на тему о полковнике

Ответы испытуемых показали, как установка по-разному «ведет» их по тексту. Были читатели, знакомые с творчеством Маркеса, с его общей направленностью на одиночество. Они узнавали писателя и в своем воображении создавали адек-

ватный образ героя. Ответы тех, кто писателя не знал, были очень разными. <...> Вот, например, рассказ испытуемой, который появился сразу после знакомства с заголовком и первым предложением:

«Этот полковник, когда служил, был зверь. Это старикашка, который теперь никому не нужен. Он один, седой, несчастный, никто ему не пишет... Он обвиняет всех окружающих, потому что ему кажется, что его не понимали. Ему не пишут, он один, озлоблен». <...>

... Еще один рассказ: «Это наше время. Полковник сидит дома, а жена у него уехала на курорт и не пишет ему, так как писать некогда. Она на отдыхе... Она молодая, моложе его намного, поэтому у них нет детей. Ей скучно с ним, поэтому она периодически уезжает. Полковник не продвигается по служебной лестнице, так как у него нет для этого данных». <...>

Особое внимание привлекают испытуемые, у которых возникшая в начале чтения установка управляет всем дальнейшим восприятием текста. Если же текст посылает сигналы, которые никак не вписываются в уже созданную картину, испытуемые или игнорируют их, или «рассудку вопреки» пытаются втиснуть в свое творение.

Например, одна из испытуемых, прочитав два первых предложения, не сомневалась в том, что действие происходит в нашей стране во время войны: «Обстановка военная. Военное время. Потому что жестяная банка... Блиндаж какой-нибудь... землянка». Казалось бы, появление жены полковника, москитной сетки и гамака должно было поколебать ее уверенность, но ничего подобного не произошло. Далее почувствовав какое-то размыкание в своих рассуждениях, она так и не смогла отказаться от версии, что дело происходит в блиндаже. <...>

Установка гибкая и негибкая

Проведенный эксперимент показал, что в процессе чтения художественной литературы возникает установка, которая может быть верной и неверной. Неверная установка под воздействием новых сигналов текста, которые противоречат установке, может измениться и стать более адекватной. Такую установку А.Н. Самсонова называет гибкой. Гибкая установка помогает пониманию прочитанного. Но есть читатели, у которых установка не меняется, несмотря на сопротивление текста, как в случае с блиндажом. У них установка негибкая, она искажает читаемое, а иногда, как показано в исследовании, блокирует понимание и читатель утрачивает интерес к тексту.

Что касается школьников, то они, не понимая текст и утрачивая интерес к нему, перестают читать вообще. <...>

Что нужно делать учителю, чтобы у школьников возникала гибкая установка? Прежде всего нужно знать, какие условия этому способствуют. Для этого вернемся к эксперименту А.Н. Самсоновой и рассмотрим, как действует установка у тех испытуемых, которые действительно хотят понять текст, а не порассуждать вокруг него. При этом нас будет интересовать не только непосредственно установка, а весь процесс, организованный с целью понять. Все, что хоть сколько-нибудь помогает проникнуть в тайну процесса чтения, может стать захватывающе интересным не только для исследователя, но и для учителя литературы и просто для читателя. Поэтому мы немного расскажем о другой серии эксперимента, в которой текст предъявлялся испытуемым по одному слову. Посмотрим, как действовала одна из испытуемых.

Уже при знакомстве с первым словом («полковнику») у читательницы появляется ряд прогнозов.

Во-первых, о действиях, которые должен бы был или хотел бы совершить полковник. Объективно можно было предсказать два варианта действия: то, которое сам полковник мог совершить, или то, которое совершили по отношению к нему.

Во-вторых, читательница определила место действия — наша страна. Слово «полковнику» открывает широкие возможности для географического прогноза. Это могло быть любое место. Те, кто знал, что имеют дело с произведением Маркеса, местом действия выбрали Латинскую Америку.

В-третьих, прогнозировалось время действия: наше время или военное время; военное время или мирное время.

В-четвертых, испытуемая прогнозирует конкретное место действия — воинская часть (другие говорили: зимовка, квартира, военкомат, блиндаж и т. д.).

Итак, появилось всего лишь одно слово, а сколько оно позволяет сделать прогнозов! При этом испытуемые даже с гибкой установкой не прогнозируют все связанные с этим словом варианты. И все-таки перебор вариантов с тем, чтобы, включив самоконтроль, отобрать один, происходит.

Появляется второе слово — «никто», и испытуемой становится ясно, что не полковник что-то делает, а с ним что-то делают, вернее, не делают. Она свой прогноз наполняет конкретным содержанием: «Полковнику никто не мог возразить». Для этой фразы придумывается обрамление: «Это военное совещание, и он что-то говорит. Так как он имеет высокий чин, ему никто не мог возразить».

Испытуемая создает картину, в которой соединяет варианты ранее отобранных прогнозов. Возможно, что вначале она проверила все эти варианты на совместимость. Более того, очень может быть, что создание этой картины и есть способ проверки на совместимость отобранных вариантов.

Но вот появились слова «не пишет», и испытуемая забеспокоилась: «Это уже что-то другое получается. Тут даже трудно сказать, почему такое предложение и с чем оно связано...» Это беспокойство вызвано тем, что новая информация не вписывается в ее ожидания. Таким образом, выясняется, что у испытуемой уже возникла установка, которая управляла ее ожиданием.

Появляются новые прогнозы: «Может быть, это связано с войной?» и «Значит, он одинок, что ли? Одинок?».

Последующие ответы испытуемой и наблюдение за ее работой показали, что она прежде всего проверяет, совместима ли новая информация с установкой, возникшей на основе уже отобранных ею вариантов прогноза. <...>

Еще раз проследим путь читателя с гибкой установкой, т. е. назовем фазы ее возникновения: 1) Выдвижение разных вариантов прогноза. 2) Перебор их и выбор одного. 3) Проверка отобранных вариантов на совместимость. 4) Создание целостной непротиворечивой картины. 5) Формирование установки.

Чему учить школьников?

Чему же нужно в первую очередь учить школьника, чтобы у него возникала гибкая установка, и как это делать?

Прежде всего школьники должны знать о самом существовании установки, о том, как она может и помогать пониманию текста, и мешать ему. Как мешает ус-

тановка, нужно обязательно показать. Для этого можно использовать уже приведенные нами протоколы. <...>

...Центральное звено установки — это вариативный прогноз. Ему и нужно обучать школьников. С самого начала они должны понимать, что текст, а иногда и одно слово, может создать условия для нескольких вариантов прогноза. Поэтому вернемся к нашему полковнику, которому никто не пишет. Прежде всего совершенно ясно, что полковники бывают не только в нашей стране, и даже не только в Латинской Америке. Живут они не только во время войны, но и в мирное время, и не только в блиндаже, но и в квартире, и даже с москитной сеткой. Писать или не писать ему может не только жена, а осень может быть не только та, которую любил Пушкин, но и с сочной густой зеленью и дождевыми червями.

Научиться извлекать из текста вариативные прогнозы — для возникновения гибкой установки условие необходимое, но недостаточное. Нужно уметь выбирать из них тот, который совместим с другими прогнозами, тоже отобранными из вариантов. А значит, на «полную мощность» должен быть включен самоконтроль. И при этом никогда не выключаться, потому при гибкой установке проверка на совместимость идет постоянно. Если самоконтроль отключится, установка станет негибкой, текст начнет ей сопротивляться, а следовательно, и читать его станет неинтересно.

Таким образом, роль установки в понимании художественной литературы очевидна. Очевидна в формировании гибкой установки и роль процесса, организованного с целью понять. <...>

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. — М.: НПО «Образование», 1996

Г.Г. ГРАНИК, С.М. БОНДАРЕНКО, Л.А. КОНЦЕВАЯ

«Расшифруйте» предложение

Извлечению смысла из слов, словосочетаний, предложений и их взаимосвязей нужно специально обучать.

Для этого были составлены особые литературные задачи, с которыми работали учащиеся как в диагностическом, так и в обучающем экспериментах.

Школьникам давалось отдельное предложение неизвестного текста и предлагалось извлечь всю заключенную в нем информацию. Эту информацию нужно было изложить в форме связного рассказа. Такое задание мы условно назвали «Составить рассказ по предложению» или «Расшифровать предложение».

Предложение читалось экспериментатором вслух. Испытуемый должен был записать его, расставляя знаки препинания. Так как они являются носителями смысла, мы получали дополнительный критерий понимания смыслов, заключенных в предложении. Естественно, такое задание давалось тем школьникам, которые нужные правила изучили.

Испытуемый получал примерно такую инструкцию:

«Прочтите еще раз предложение, включив воображение. Увидели кадры этой картины? Теперь “расшифруйте” предложение, опираясь только на слова и свой

жизненный опыт, которые позволили вам нарисовать такую картину. Заменяйте слова из предложения синонимами. Отметьте слова, которые позволили вам именно так, а не иначе “расшифровать” предложение. Помните! Ничего, что не вытекает из предложения, придумывать нельзя».

После такой инструкции школьникам на примере одного предложения показывалось, как создается такой рассказ.

В качестве примера приведем рассказ, автор которого «расшифровал» предложение: «И вдруг лес расступился, расступился и остался позади, плотный и немой».

«Какие-то люди (или один человек) долго шли по лесу. Они, очевидно, заблудились и не могли из него выйти (так как предложение начинается словами «и вдруг»). Это был очень темный, сумрачный лес, деревья росли в нем так густо, что даже не могли шелохнуться (лес был мрачный и немой). В нем не жили, очевидно, ни птицы, ни животные, ведь он не только мрачный, но и немой. И, конечно, сквозь такую чашу не могли проникнуть солнечные лучи, и поэтому в нем было и мрачно, и сыро. Может быть, там была слякоть, как в болоте. Можно себе представить, как страшно было людям (а если это был один человек, то еще страшнее) в этом лесу и как они (или человек) мечтали из него выйти. Кончился для них этот лес неожиданно («и вдруг»)».

Из «рассказа» видно, что ученица понимает смысл каждого слова. Более того, из этих немногих слов она выделяет наиболее информативные и умело вычерпывает нужную информацию, соединяя ее со своими жизненными знаниями. Испытуемая не только видит возникшую в ее воображении картину, но и сопереживает тем (тому), кто побывал в этом страшном лесу.

Тексты, близкие к приведенному рассказу, составляют те школьники, которые умеют извлекать информацию из всех элементов предложения и, соединяя ее со своим жизненным опытом, заполнять «скважины». В случаях, когда текст обращен к воображению читателя, они видят его на своем мысленном экране. Однако без специального обучения таких читателей-школьников бывает очень мало: в каждом из различных классов 15 школ Москвы от 3 до 11%.

Как же действуют те школьники, у которых не сформировано умение извлекать полный смысл из текста? Чаще всего они просто пересказывают предложение, заменяя отдельные слова синонимами. В других случаях начинают фантазировать. Вот, например, «рассказ» семиклассницы по предложению «Высаженный в сад, цветок расцвел бы гораздо пышнее, чем на подоконнике».

«Вокруг дома была выстроена ограда, которая заслоняла свет. К тому же окна в доме выходили на северную сторону, и цветок редко видел солнце. Но хоть он и не был таким роскошным, как те, которые высадили в сад, у него была удивительная окраска, которая привлекала к себе внимание».

Мы видим, что в этом рассказе нет практически ничего, что вытекало бы из предложения, которое нужно было «расшифровать».

Как же научить ребенка вычерпывать смысл из текста? Обучение прежде всего заключается в самой постановке задачи. Учащиеся должны быть нацелены на то, что для понимания необходимо извлекать полный смысл из каждого элемента текста в отдельности и из их взаимосвязи — изо всех сигналов, которые посылает текст. Кроме того, нужна не эпизодическая, а систематическая тренировка в такой работе.

В обучающем эксперименте, как мы уже сказали, составление рассказов по предложению использовалось нами в качестве одного из основных видов литературных задач.

Эксперименты показывают, что с различными колебаниями во времени сочинению таких рассказов научаются все дети и выполняют они эту работу с интересом.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. — М.: НПО «Образование», 1996

- **ЛЕОНТЬЕВ Алексей Алексеевич** (1936–2004) — в 1958 г. окончил филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. После окончания аспирантуры в 1966 защитил кандидатскую диссертацию по филологии «Общелингвистические взгляды И.А. Бодуэна де Куртенэ». Работал на факультете иностранных языков МГПИ им. В.И. Ленина, с 1966 г. преподавал курс психолингвистики на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В 1968 г. защитил докторскую диссертацию по филологии «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности», в 1975 г. защитил докторскую диссертацию по психологии «Психология речевого общения». В 1976-1978 гг. сотрудник Психологического института — руководил группой «Обучение иностранным языкам». Основоположник и организатор психолингвистических исследований в отечественной психологии, разработал наиболее известную теорию речепорождения, вел исследования в области языка и речевой деятельности, разрабатывал проблемы психологии педагогического общения. Автор и отв. редактор коллективной монографии «Основы теории речевой деятельности» (1974). Действительный член РАО (с 1992), член Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии РАО (с 1993), член Совета по русскому языку при Правительстве РФ (с 1999), член редколлегии ряда международных и российских журналов. Являлся генеральным секретарем Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков (1990); почетным президентом Психолингвистического общества им. Л.С. Выготского (1991). Основные труды: Слово в речевой деятельности. М., 1965; Психолингвистика. Л., 1967; Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969; Педагогическое общение. М., 1979; Путешествие по карте языков мира. М., 1990; Психология общения. М 1997; Деятельный ум. М., 2001; Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., 2001; Основы психолингвистики. М.-СПб., 2003;

А.А. ЛЕОНТЬЕВ

Педагогическое общение

<...> Да, мы с вами (интервью М.К. Кабардову. — *Прим. ред.*) более двух лет проработали в Психологическом институте. Я думаю, что это было правильное решение дирекции (В.В. Давыдов) — создать группу по психологии интенсивного обучения. Потому что необходимо было разобраться в нем. Мне кажется, что это сыграло важную роль не только в разработке лозановского метода, но и в научном обосновании альтернативных методов обучения.

В конце 80-х гг. появился ВНИК «Школа» (во главе с Эдуардом Днепровым), к которому присоединились все сколько-нибудь серьезные психологи и педагоги. Так вот там работа учителя преимущественно стала рассматриваться как педагогическое общение. <...>

Интенсивное обучение без сенсации

Имя болгарского ученого Г.К. Лозанова стало популярным в середине 60-х годов, когда он и его сотрудники и ученики, отталкиваясь от некоторых принципов психотерапии, разработали систему приемов, способствующих созданию благоприятного эмоционально-психологического климата на уроках иностранного языка.

Главное, что взято Г. Лозановым из психотерапии, — это использование суггестии, или внушения. Сама идея внушения не нова в педагогике. Еще в 30-х годах известный советский психиатр и психотерапевт А.М. Свядощ осуществлял успешные опыты по введению информации во время сна. Однако именно Г. Лозанову принадлежит заслуга в более детальной разработке и обосновании внушения как педагогического приема. По его мнению, даже сознательное усвоение информации обязательно сопровождается неосознаваемой психической активностью, наилучшим же путем управления ею является суггестия, или внушение. Поэтому Г. Лозанов придает особое значение «неспецифическим раздражителям», не осознаваемым и не фиксируемым мозгом, которые сопровождают речь преподавателя: жестам, мимике, походке, выразительному компоненту интонации, «контакту глаз», обстановке и т. п. <...>

Г. Лозанов делит средства внушения на сложные и элементарные. К сложным относятся авторитет и инфантилизация.

Информация из уст человека, пользующегося престижем и уважением, усваивается быстрее и легче. <...>

Инфантилизация — это установление полной, так сказать, «детской» доверительности отношений между внушающим и внушаемым. Этот принцип часто понимают (и сам Г. Лозанов дает к этому повод) как своего рода возвращение к детству, к детскому поведению. <...>

К элементарным средствам внушения относятся двуплановость, интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Под двуплановостью понимается использование «второго плана», т. е. неосознаваемых, неспецифических раздражителей. Что касается интонации и ритма, их значение понятно. Больше всего нареканий вызывает концертная псевдопассивность — так называет Г. Лозанов особое состояние «активного комфорта», когда обучаемый внутренне расслаблен, но тем не менее ощущает физический и психологический комфорт и эмоционально настроен на восприятие внушения.

Опираясь на все эти и некоторые другие положения, группа Г. Лозанова выработала систему суггестопедического (т. е. основанного на внушении) обучения иностранным языкам.

За 100–120 часов обучения, сгруппированных в «сеансы» по 4–5 часов, болгарским педагогам удалось обеспечить достижение следующих трех целей: усвоения очень большого количества речевых единиц — до трех тысяч и больше. При этом выявился эффект так называемой гипермнезии, или «сверхпамяти»: в условиях суггестопедического обучения резко выросло число слов, которые учащийся способен запомнить в ту же единицу времени. Сразу подчеркнем: говорить о «сверх-

памяти» здесь можно только условно. Просто проявляются действительные, нормальные свойства и возможности памяти, не используемые в обычной педагогической практике. Того же или близкого эффекта можно достичь и другими способами. Так, в Днепропетровске, при обучении студентов неязыкового вуза, О.Б. Тарнопольский вводит за один полутора часовой урок до 50 иностранных слов за счет их смысловой группировки в «блоки» и определенной методики введения и закрепления;

выработки коммуникативных умений, т.е. способности учащихся активно использовать их языковой «запас» в общении на Иностранном языке, в понимании иностранной речи, гибко варьировать такое общение, переносить усвоенные языковые единицы в другие ситуации и использовать их для выражения собственных мыслей;

3. Создания мощной мотивации учения, горячего желания и дальше заниматься иностранным языком. Общеизвестно, что школьников мы обычно принуждаем изучать язык. Студентов принуждать, как правило, уже не приходится, они сами понимают, что язык учить необходимо, это их отношение к занятиям языком чаще всего можно обозначить как отвращение. На урок же «по Лозанову» учащиеся рвутся!

Естественно, чтобы достичь этого, были выработаны определенные методические рекомендации. Уроки иностранного языка делятся на два типа: на одних вводится новый материал, на других (они занимают больше учебных часов в общей сетке) он закрепляется. Подробно мы здесь не будем на этом останавливаться. Укажем лишь, что при закреплении используются различные приемы театральной педагогики, например театрализованная импровизация, разнообразные этюды и т. п. <...>

В системе Г. Лозанова немало нерешенных проблем. Назовем две из них.

Хотя принцип единства сознательного и бессознательного в обучении считается Г. Лозановым одним из главнейших (два других — радость и ненапряженность и суггестивная взаимосвязь), в действительности такого единства ему полностью обеспечить не удалось. Между тем, отечественной методике и психологии обучения, опирающимся на сознательно-практический метод обучения иностранным языкам, в этой области удалось достигнуть очень многого, и пренебрегать возможностями сознательного усвоения языка было бы нецелесообразно. Да и вообще надо было осмыслить теорию и практику суггестопедии с принятых в нашей науке психолого-педагогических позиций.

Это «белое пятно» привело, кстати, на практике к большому количеству фонетических и грамматических ошибок в речи учащихся, что сразу же вызвало отрицательное отношение к суггестопедии со стороны многих «традиционных» преподавателей.

Второе, с чем столкнулись отечественные специалисты, — ограниченность суггестопедического обучения как формы обучения. Действительно, оно было «отработано» для месячного курса, рассчитанного на взрослых, отъезжающих за границу. <...>

И сам Г. Лозанов во многом переосмыслил сделанное им. Г. Лозанов подчеркивает, что главное в его системе — максимальное раскрытие неиспользуемых резервов личности ученика, как физиологических, так и психологических. Здесь имеет значение все: и поведение педагога, и создаваемая им атмосфера занятий, и содержание учебников, и подход к детям.

Во-первых, по-другому организован материал, большое внимание уделяется связи обучения с повышением эстетической и общей культуры. Во-вторых, предъявляются повышенные требования к педагогическому мастерству преподавателя, к технике его общения с учениками. Но, в-третьих, «суггестология учит учителя не только тому, как надо говорить с детьми, но и с каким внутренним отношением подходить к ним. Его авторитет — это авторитет любящего, могущего, знающего человека, того, кто организует и руководит детским коллективом, стремясь при этом, чтобы каждая отдельная личность нашла свою специфическую форму проявления в общем труде, осуществила свое максимальное развитие». В-четвертых, «в общей атмосфере легкости, непосредственности и отсутствия чувства насилия обучение детей протекает приятно, естественно, и материал усваивается незаметно... Во время учебы не следует напрягаться, бояться чего-либо, не следует делать сверхусилий для выработки разного рода ассоциаций, нет нужды повторять один и тот же материал сотни раз. Его можно воспринимать естественно и спокойно. Необходимо лишь освободиться от лишних движений как в соматической, так и в психической сфере, от ощущения тревоги, как бы чего не упустить».

Очевидно: идет ли интенсивное обучение из психотерапии или корни его следует искать не только в ней (а мы полагаем, что это так), но объективно оно реализует прогрессивные тенденции в современной педагогике. Оно направлено на комплексное развитие личности ученика, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных ее сторон. Это творческая педагогика, направленная на обучение творчеству.

И то, что делает интенсивное обучение эффективным, есть воздействие целого «пучка» общепсихологических, социально-психологических и психофизиологических факторов. Далеко не все из них вскрыты самим Г. Лозановым и его сотрудниками (см. дис. исследование М.К. Кабардова (1983) и др. работы этого автора).

Какие же это факторы? Начнем с того, что это управляемые взаимоотношения как в группе, так и в системе «учитель — учащиеся». Г. Лозанов пишет об авторитете как основе суггестии. Это лишь отчасти верно. Авторитет преподавателя, а точнее сказать, уважение к его «прекрасной личности», обеспечивает не столько эффективность внушения, сколько доброжелательный, неформальный характер взаимоотношений с ним. В психологии есть понятие «уровня интимности», под которым понимается уровень взаимоотношений (или общения), соответствующий большей или меньшей степени взаимного согласования общения по типу направленности, социальной технике. Чем выше уровень интимности, тем легче сопереживать собеседнику. Вот этот-то уровень интимности между преподавателем и учащимся в интенсивном обучении особенно высок.

Часто преподавателя-«интенсивника» представляют себе как некую кинозвезду, подчиняющую себе умы и сердца учащихся броской артистичностью. Конечно, это не так.<...>

В психологии общения есть понятие самопрезентации, или самоподачи. Известно, что любой из нас, вступая в контакт, определенным образом «подает» себя собеседнику, чтобы облегчить ему создание своего образа, моделирование своей личности, а это — необходимое условие эффективного общения. Вот эта-то самоподача и проявляется в общении «интенсивного» преподавателя с группой в особенно яркой форме — здесь она особенно функциональна. <...>

... Профессия предъявляет повышенные требования к владению своим поведением, своим общением, своими эмоциями. В этом, а не в пританцовывании и принятии красивых поз истинная артистичность педагога-суггестопеда — и не только суггестопеда! <...>

Мы говорили *выше* о «владении своим общением». Вот это — и не только владение своим общением, но и вообще управление общением на уроке, да и вне его — еще один фактор эффективности интенсивного обучения.

Чтобы общение (и не только на иностранном языке) было эффективным, человек должен провести предварительную ориентировку, потом, опираясь на «собранную информацию», правильно спланировать и осуществить само общение. Эта ориентировка очень многообразна. Сюда входят функции и цели общения: зачем мне общаться, чего я должен добиться? Сюда входят (если речь идет о предметно ориентированном групповом общении, а именно так обстоит дело на уроке) состав группы, ее объем, знание о формальных и неформальных взаимоотношениях в ней, о психологических, прежде всего ценностных особенностях ее членов, влияющих на эффективность совместной деятельности. Сюда относится и знание социальных ролей, и моделирование личности конкретного собеседника, позволяющее нащупывать наиболее прямой путь к нему не методом «проб и ошибок», а сразу «попадать в десятку», а также ориентировка в пространственных и временных условиях общения и многое другое. <...>

Но обучать общению, в частности общению на иностранном языке, крайне трудно, если все факторы, бессознательно учитываемые при ориентировке, будут свободно варьироваться. Остается одна возможность — жестко задать их с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечивались оптимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения общения в этой жестко заданной, управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечивать перенос сформированных умений и навыков в новые условия.

Ничего подобного до сих пор в школе — как средней, так и высшей — не делалось. И тем важнее, что это один из «китов» интенсивного обучения.

Действительно, анализируя методику и практику этого обучения, легко видеть, что его создатели уже при подборе учебной группы обеспечили ей характеристики, оптимальные с точки зрения психологии общения. Это относится, например, к объему группы (8-12 человек), к ее составу по полу, личностным характеристикам и т. п. Группа, состоящая из людей, близких по типу личности, будет работать на занятиях хуже, чем неоднородная.

Далее, с самого начала жестко задается система социальных ролей в группе. <...>

Далее: на интенсивных занятиях нет немотивированного, бессмысленного общения. Любой акт общения, любой контакт всегда внутренне оправдан. Ситуацией, импровизируемой преподавателем. Откровенной игрой. Отсюда важность «театрализации» в интенсивном обучении, отсюда в высшей степени творческий характер занятий. Не говоря уже о принуждении, всякий шаблон, всякая скука противопоказана интенсивному обучению.

В любой момент преподаватель должен обеспечивать на занятиях оптимальный психологический климат, стимулирующий работу внимания, памяти, мышления, восприятия, дающий ровное, радостное и спокойное эмоциональное ощу-

щение. Для этого есть и отработанные приемы (так, ученику никогда не указывают на сделанную ошибку: преподаватель просто повторит сказанное правильно, без ошибки), но чаще преподаватель импровизирует, исходя из общих принципов обучения. Одновременно он должен думать и об управлении групповым общением: вовлечь в общую работу одного, столкнуть в общем этюде двух других, сделать А лидером хотя бы «на час», а Б, который привык быть лидером в своем коллективе и претендует на это и в группе, подавляя других, на некоторое время до какой-то степени выключить из общения.

Всему этому помогает обстановка занятий. Не столы и жесткие стулья, а поставленные в кружок кресла. Не облупленные, сто лет назад покрашенные в унылый серый цвет стены и потемневшие от пыли гардины, а уютная, светлая, украшенная репродукциями комната, где каждая вещь подобрана с любовью и знанием человеческой психологии. В перерыве между частями сеанса — негромкая, мягкая музыка. И даже кофе, который имеет свой психологический смысл (не говоря уже о физиологическом).

Управление общением предполагает и еще один важный компонент, связанный с процессами контакта. С одной стороны, для того чтобы управлять общением, преподаватель должен мастерски владеть средствами установления и поддержания контакта, вообще внешней его техникой произвольно управлять ею. С другой стороны, он должен обучать своих слушателей приемам контакта, определенным коммуникативным стереотипам.

Все это не может не привести нас к выводу, что если в «традиционных» формах обучения интенсификация и оптимизация педагогического общения желательны и даже необходимы, но органически не связаны с учебным процессом, то в интенсивном обучении умения оптимального педагогического общения входят в число профессиональных умений преподавателя как совершенно неотъемлемая часть. Без них интенсивное обучение вообще невозможно. В сущности, мы имеем здесь дело с новым типом учителя, с учителем будущего, сама личность которого оказывает не только воспитывающее, но и непосредственно обучающее воздействие на учащихся.<...>

*Леоньев А.А. Педагогическое общение. |—
М.-Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996*

- **МАРКОВА Аэлита Капитоновна** (1934—2007) — окончила психологическое отделение философского факультета МГУ им. Ломоносова, аспирантуру в НИИ дефектологии АПН. В 1970—1980-е гг. работала в Психологическом институте, участвовала в экспериментальном конструировании учебных программ, направленных на мобилизацию резервов возрастного развития и повышение эффективности учебной деятельности учащихся. В 1974 г. защитила докторскую диссертацию, материалы которой легли в основу книги «Психология усвоения языка как средства общения», переведенной и изданной в США (1979 г.) В 1990-е гг. разрабатывала системный психологический подход к труду педагога, работая в РАГС. Область научных интересов: психология учения и его мотивации; психология обучения взрослых; закономерности возрастного развития; разработала психологическую концепцию профессионализма. Академик Международной академии акмеологических наук, удостоена премии Президента Российской Федерации в области образования (1999). Автор более 160 публикаций, переведенных на английский, немецкий,

финский, датский, болгарский, венгерский, испанский, латышский языки. Основные труды: Психологические вопросы усвоения стилистики в школе // Вопр. психол. 1968. № 4; Владение слоговым составом слова в раннем возрасте // Вопр. психол. 1969. № 3; Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974; Психология обучения подростка. М., 1975; Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983; Психология труда учителя. М., 1993; Психология профессионализма. М., 1996.

А.К. МАРКОВА

Психология усвоения языка как средства общения

Введение

Общая направленность нашей работы состоит в изучении резервов психического развития ребенка.

Конкретным объектом анализа служили резервы речевого развития школьника, изучаемые в условиях формирующего эксперимента, а именно в условиях особым образом организованной учебной деятельности по усвоению языка как средства общения. <...>

Гипотезы и задачи изучения речи школьников

Первая наша гипотеза заключалась в следующем: усвоение языка будет происходить успешнее, если сообщить этому процессу дополнительную мотивацию — использование языковых средств в целях общения. Включение усвоения языка в деятельность речевого общения, по-видимому, может изменить цели и мотивы изучения языка в школе: усвоение языковых сведений становится средством решения речевых задач. <...> Эта гипотеза наметила первую задачу исследования — перестроить обучение языку в школе таким образом, чтобы тесно увязать усвоение грамматики языка с задачами общения.

Второй гипотезой стало предположение, что периодом школьного детства, наиболее благоприятным (сенситивным) для усвоения общих принципов общения и его языковых средств, является подростковый возраст. Выдвигая это предположение, мы опирались на вывод Д.Б. Эльконина и его сотрудников о том, что общение является ведущей деятельностью этого возраста.

Так определилась вторая задача исследования — перестроить программу по русскому языку для средне школы (с IV по VIII класс) под углом зрения задач общения.

Третье наше предположение состояло в следующем: для включения языка в деятельность общения необходимо сначала сделать особым предметом усвоения школьника задачи речевого общения (функции речи) и затем только — на этой основе — языковые средства, обеспечивающие реализацию соответствующих функций. <...>

Если общение есть совместная деятельность — кооперация людей — для передачи друг другу того или иного способа освоения действительности или типа отношения к действительности, то коммуникативная функция языка есть средство организации этой деятельности. <...>

Последовательно вводимые аспекты коммуникативной функции речи в сочетании с языковыми средствами, обеспечивающими их реализацию, образуют уровни общения, т.е. учебные ступени овладения подростками культурой речевой деятельности. Эти уровни общения позднее определяют логику развертывания системы понятий и разделы учебного курса (см. главу 3). <...>

...Мы считаем возможным наметить следующие уровни общения как этапы его формирования:

1. Присвоение общественно выработанных значений, обмен значениями, языковые средства, обеспечивающие эти процессы.

На этом этапе школьники знакомятся с языковыми средствами однозначного выражения того общественно значимого содержания, которое является необходимой стороной семантики общения.

2. Самовыражение и его языковые средства.

На этом уровне школьниками осознается наличие смыслов в собственных высказываниях, необходимость репрезентации смыслов как показателей позиции говорящего, его точки зрения.

3. Регуляция, дифференцированное воздействие и его языковые средства.

На этом уровне подросток или молодой человек научается видеть в ходе общения смыслы собеседника (опирающиеся на его интересы, культурный уровень, психическое состояние), учитывать динамику этих смыслов в ходе общения. <...>

4. Перспективная саморегуляция и самовоспитание и их языковые средства.

На этом уровне общение раскрывается как средство самовоспитания, когда нравственная позиция человека, вырабатывается в ходе усвоения общественно выработанных социальных критериев (значений) через сопоставление их со своей точкой зрения (смыслом) и точкой зрения (смыслом) другого участника общения. <...>

5. Выработка новых значений (творческая деятельность).

Этот уровень общения может быть понят как опосредованный индивидуально-личностными «смыслами» процесс переработки общественно выработанных значений и включения их в новые системы (А.Н. Леонтьев). <...>

Глава 2.

Построение экспериментального учебного предмета как один из методов психолого-генетического исследования

<...> Мы считаем, что программа по языку должна представлять собой последовательное усвоение языковых структур, обеспечивающих реализацию тех или иных функций речи. В этом смысле ход развертывания программы по языку должен быть обратным тому, как он сложился на сегодняшний день. Если сейчас работа по развитию речи «вкрапливается» в грамматические темы, то мы считаем необходимым включить раздел грамматики (синтаксиса) в курс теории высказывания.

Вместо двух параллельных линий в школьной программе (грамматика и развитие речи) мы предлагаем ввести единый курс теории высказывания

Цель этого курса — создать у школьников общую ориентировочную основу для решения речевых задач. Курс грамматики в этом случае обеспечивает усвоение системы языковых средств (форм) для построения общих способов решения речевых задач. <...>

Глава 3.

Система понятий учебного предмета теории высказывания

<...> В связи с тем, что усвоение языка мы стараемся «вписать» в деятельность общения, исходная единица курса теории высказывания нами была выведена из особенностей этой деятельности. Мы предположили, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Согласно такому предположению в основу курса мы положили «высказывание» с его общими языковыми характеристиками, которые могут быть развернуты и конкретизированы в процессе усвоения учебного предмета и в собственной речевой практике школьника.

Понятие «высказывание» мы строили на трех основаниях: *функция — значение — форма*. Эти всеобщие признаки, присущие каждому высказыванию, и конституируют курс теории высказывания. Раскрытие этих общих признаков в их взаимоотношении, а затем показ детям их конкретного проявления в разных типах высказывания становятся стержнем понятийной структуры учебного предмета. <...>

Глава 4.

Специфика учебной деятельности при усвоении системы понятий

<...> Это фундаментальное понятие конкретизируется по двум линиям, необходимым для реализации коммуникативной функции языка «форма — значение» и «функция — форма». Эти два общих отношения были главным предметом усвоения учащихся.

Последовательное раскрытие отношения форма—значение позволяет дать системное описание языка и подвести школьников к управлению семантикой своего высказывания через элементы формы. Особенности построения (форма) задаются как система языковых средств для выражения нужных оттенков высказывания.

Введение другого отношения — функция — форма — необходимо, с нашей точки зрения, для того, чтобы у учеников не складывалось одностороннего классифицирующее-каталогизирующего знания о языке.

<...> Прделанная работа по построению системы понятий учебного предмета позволяет более узко очертить объект нашего изучения и формирования. Им становится усвоение детьми двух общих отношений: «функция — форма» и «форма — значение». <...>

Овладение коммуникативным назначением языка мы включили в речевую деятельность. Критерии сформированности учебной деятельности лежат в возможности решения задач именно этой области. При этом критерий включенности данной деятельности в другой, более широкий контекст имеет также два уровня. В одном случае субъект использует результаты учебной деятельности как средство решения задач ситуации более широкой деятельности (в нашем случае языковые формы, усвоенные в учебной деятельности, применяются в речевой сфере). В других случаях субъект с помощью результатов учебной деятельности не только адаптируется к ситуациям более широкой деятельности, но и сам преобразует их (в нашем примере — это случаи, когда говорящий с помощью усвоенных языковых

форм сам управляет языковой ситуацией, задает в ней «тон», направляет тему, стиль обсуждения).

Сама по себе речевая деятельность, культуру которой мы формируем в экспериментальном обучении, также не является самостоятельной деятельностью, а реально оказывается включенной в широкое общение, т.е. в разные виды совместной деятельности людей. Отсюда следует, что правильно организованная учебная деятельность не только приводит к усвоению сведений о предмете, но и способствует накоплению опыта деятельности, т. е. способам самостоятельной дальнейшей деятельности. Продуктивное обучение облегчает перевод ребенка из контекста одной деятельности в другую. Хорошее обучение непременно должно иметь итогом стремление субъекта выйти за пределы изолированной учебной деятельности и осознанно, целенаправленно использовать ее результаты в сфере другой деятельности.

<...> В целом обучение в школе может формировать развитую речевую деятельность. Следующий этап — использование речи уже в роли *с р е д с т в а* для решения творческих интеллектуальных и социальных задач (т. е. включение речи в контекст общения) — должен быть предметом особого внимания и отработки в старших классах школы и непременно в ходе дальнейшей работы молодого человека над собой, в самовоспитании.

Глава 5.

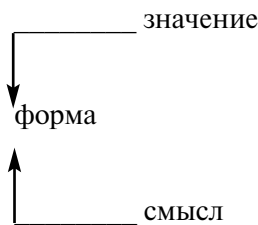
Особенности усвоения школьниками отношения «форма — значение»

<...> Переход от значения к его языковому оформлению имеет сложную психологическую характеристику. До специального обучения она складывается из глобальной ориентировки школьника на семантику высказывания и практически сложившегося, интуитивного контроля за языковыми средствами. Это проявляется в трудностях различения формы и значения в синтаксических конструкциях (например, в неумении выделить принципы построения связного высказывания), в трудностях преднамеренного перестраивания высказывания и в отсутствии адекватных способов работы с формой высказывания, в неумении пользоваться особыми языковыми средствами для выражения индивидуально-личностного отношения и т. д.

Для преодоления этих пробелов речевого развития должна быть организована учебная деятельность по усвоению языковых средств. Она необходима как первый «пласт» анализируемой нами учебной деятельности.

Экспериментальный анализ позволяет выделить оптимальные характеристики этого этапа усвоения языка как средства общения. Назначением, *учебной задачей* его является усвоение арсенала имеющихся в языке средств точного и ясного выражения мысли. Этим определяется *предмет усвоения*. Во-первых, это — разные языковые средства выражения самостоятельных, независимых сообщений (предложение, сложное целое и др.). Особо должны быть отработаны признаки сложного синтаксического целого, виды его смысловой и внешней структуры. В каждой синтаксической единице следует раскрыть отношение «форма — значение».

Во-вторых, в семантике высказывания предметом усвоения школьников должно стать различение значения и смысла. В связи с этим отношение «форма — значение» приобретает новый вид:



Способом работы, который должен быть усвоен на этом этапе, является формулирование или переформулирование того или иного содержания высказывания (его часто называют перефразированием). Этот способ работы усложняется в своем операционном составе при переходе к сложному высказыванию.

После обучения учащиеся IV–VIII классов оказываются в состоянии усвоить общие принципы построения разных типов текста, осознанно пользоваться средствами выражения собственного отношения говорящего и т. д.

Этот этап учебной деятельности составляет психологический механизм движения от мысли к слову и обратно, его отработка делает процесс поиска языковых форм целенаправленным и осознанным. Вместе с тем этот этап недостаточен для усвоения языка как средства общения. Дело в том, что в реальном общении отношение «форма — значение» всегда преломляется через условия и цели общения. <...>

Глава 6.

<...> Особенности усвоения школьниками отношения «функция — форма»

Путь от знания языковых средств к их использованию в речи имеет психологическую специфику. До специального обучения ребенок, безусловно, ориентируется практически на условия и цели речевой деятельности, в известной мере подчиняя им содержание и языковые средства своего высказывания. Однако, как правило, у него отсутствует умение преднамеренно подчинить отбор языковых средств условиям и целям речи, не сформированы тонкие, но необходимые для социальной ориентации различения цели, условий: условия публичного выступления, например, нередко тормозят мобилизующее влияние цели, различение целей в то же время само по себе может в известной мере разрушить имеющиеся языковые средства и т. д.

Наше исследование позволяет выделить оптимальные характеристики этого нового периода учебной деятельности по усвоению языка как средства общения.

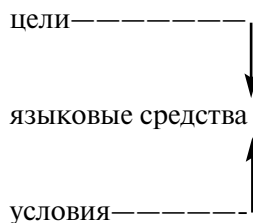
Назначение, *учебная задача* его состоит в том, чтобы научиться отбирать языковые средства в зависимости от ситуации языкового общения.

Предметом усвоения на этом этапе должны быть:

а) цель речевой деятельности в соотношении с языковыми средствами, ее разрешающими (отношение — цель — средства),

б) условия речевой деятельности, которые необходимо отличать от цели; иными словами, задача речевой деятельности «расслаивается» для школьника на цели и условия речи.

Таким образом, предметом усвоения ребенка становится на этом этапе более сложное отношение:



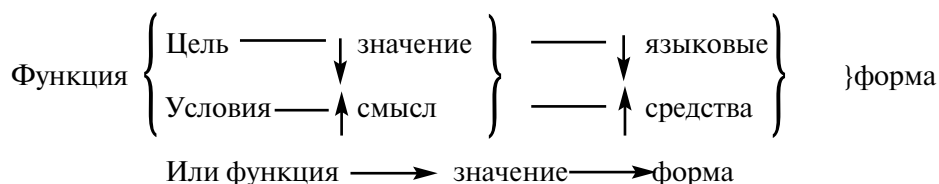
Иными словами, школьники усваивают цели, условия (т. е. задачи, функции) речи и их влияние на средства (формы).

Способ учебной работы здесь состоит в действии выбора, т. е. в соотношении языковых средств с целями и условиями речевой деятельности.

После обучения школьники научаются различать цели в их соотношении с условиями, что мобилизует имеющиеся у них языковые средства, активизирует накопленный ранее речевой опыт. На смену диффузному *самоконтролю* складывается самоконтроль как специфическое умственное действие, состоящее в соотношении условий, целей и средств речевой деятельности.

Этот этап учебной работы, свертываясь после отработки и интериоризируясь, образует психологический механизм тонкой ориентировки субъекта в речевом общении.

Итак, по овладению двумя описанными «слоями» учебной деятельности школьники осваивают сложное соотношение:



Эти отношения образуют широкую и гибкую ориентировочную сетку общения. Эта сетка есть не что иное, как система общественно выработанных нормативов и эталонов речевой деятельности, которые упорядочивают и активизируют практическую речевую деятельность ребенка. <...>

Теоретический и экспериментальный анализ позволяет построить общую картину развертывания учебной деятельности в построенном нами курсе теории высказывания.

Учебная деятельность по усвоению отношений «форма — значение» и «функция — форма» может быть представлена как разные этапы, пласты процесса усвоения языка как средства общения. <...> Каждый из пластов этого процесса обладает своим специфическим строением, своей структурой. Так, от пласта к другому меняются учебные задачи, изменяется предмет усвоения, соответственно им и способы учебной работы и учебные и контрольные действия. <...> В ходе этого подготавливается использование речи как средства управления общением, т. е. видами совместной деятельности и управления своим поведением. На этих этапах решающее значение имеет особая организация реальных видов социальной, в том числе совместной, деятельности, где осваиваются нравственные эталоны, нормы согласования и координации в ситуациях сотрудничества. Эта сторона развития речи прямо связана с нравственным воспитанием. <...>

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974

- **УШАКОВА Татьяна Николаевна** (р. 1930). В 1953 г. окончила психологическое отделение философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и поступила в аспирантуру Психологического института, где в 1958 г. защитила кандидатскую диссертацию «О зависимости времени реакции от места положения раздражителя в поле зрения» и стала сотрудником Института. В 1971 г. защитила докторскую диссертацию «Функциональные структуры второй сигнальной системы» и в 1972—1975 гг. заведовала лабораторией высшей нейродинамики. В 1975—1980 гг. возглавляла лабораторию высшей нервной деятельности человека в НИИ ВНД и нейрофизиологии АН СССР. С 1981 г. заведует лабораторией психологии речи и психолингвистики ИП РАН. Действительный член РАО (2004), создатель (1993) и главный редактор журнала «Иностранная психология». Автор общей психологической теории генезиса и функционирования речи, руководила психологическими и психофизиологическими исследованиями речи. Соавтор и соредатор ряда международных изданий, в частности: Когнитивная психология (советско-финский сборник) / ред. совм. с Б.Ф. Ломовым и В.А. Барабанщиковым, 1987; Лидерство (по материалам американских исследований) (ред. совм. с К. Ковальским и Дж. Канджеми). М., 1997. Основные труды: О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. № 2. 1969; Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. М., 1979; Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачёсова. М., 1989; Речь: источники и принципы развития. М., 2004.

Т.Н. УШАКОВА

Функциональные структуры второй сигнальной системы

Введение

В книге рассматривается мало освещаемая в литературе тема — вторая сигнальная система. Идея второй сигнальной системы была сформулирована И.П. Павловым в последние годы его жизни... Ее общая направленность состоит в том, чтобы с позиций учения о высшей нервной деятельности наметить пути физиологического анализа наиболее сложных и специфических форм психической деятельности человека, прежде всего речевых и мыслительных процессов. Этот объект исследования очень сложен, так как во многом существенно отличается от того, что изучает наука о высшей нервной деятельности на животных.

Последователями И.П. Павлова сделано немало для развития концепции второй сигнальной системы, однако и сейчас многое остается открытым для исследования, а также дискуссионным. Несогласия нередко возникают уже в связи с определением предмета при изучении второй сигнальной системы. Не менее трудным оказывается проблема применяемых методов. Обнаруживается, что принципиальные вопросы теории второй сигнальной системы нуждаются в обсуждении. Теоретические проблемы, наиболее тесно связанные с последующим содержанием книги, рассматриваются в I главе предлагаемой работы.

Главная направленность нашего исследования состояла в том, чтобы ввести в круг изучаемых явлений второй сигнальной системы не только отдельные простые формы речевой деятельности, но расширить область исследуемых речевых и

речемыслительных процессов, выбирая для психофизиологического анализа существенные факты языка и речи, выделенные лингвистикой. При этом с точки зрения нашего подхода наиболее важным в механизмах речи представлялось специальное звено, получившее в психологии название внутренней речи. В работе предпринята попытка анализа физиологических механизмов некоторых явлений языка и речевой деятельности.

Во II главе рассматриваются механизмы такого важного в организации мышления и языка факта, как смысловая и лингвистическая связанность слов. Показывается, что физиологическую основу этого факта составляют так называемые «межсловесные временные связи», т. е. нервные связи, устанавливающиеся в мозге при ассоциировании словесных раздражителей. Эти связи словесных раздражителей выявляются в экспериментах с применением разных физиологических методик. Межсловесные временные связи образуют в мозге своего рода нервные сети («вербальные сети»), которые играют важную роль в организации внутриречевых процессов.

В III главе анализируются механизмы образования и функционирования языковых структур другого уровня: механизмы членения на элементы единичного словесного раздражителя и последующего синтеза вычлененных элементов. Такого рода анализ и синтез, осуществляемые нервной системой, служат основой формирования и использования морфологически оформленных слов, что составляет важнейшую сторону речевой деятельности в языках флективного типа. Наиболее адекватным путем для изучения механизмов указанного уровня оказались материалы развивающейся детской речи, и прежде всего особенности так называемого детского словотворчества. Это явление, хорошо известное в психологии, дало нетрадиционный и информативно богатый материал для заключения о характере второсигнального анализа и синтеза речевых сигналов.

Морфологические характеристики слов находятся, согласно лингвистическим данным, в тесной связи с их употреблением в синтаксически оформленном связанном предложении. Исследование особенностей второсигнального анализа и синтеза речевого сигнала привело к необходимости включить в сферу рассмотрения механизм синтаксического связывания слов, формирования предложений. Материалы по этой теме излагаются в IV главе. Предложена гипотеза, согласно которой основу синтезирования слов в предложении составляет формирование особых динамических стереотипов. Излагаются теоретические представления о возможных механизмах синтаксических операций. В главу включены материалы экспериментального подхода к указанной теме.

Представляя на суд читателей нашу работу, мы хорошо сознаем, что в ней отражены лишь первые шаги в исследовании физиологических механизмов сложных речевых явлений. С этим связана известная фрагментарность и разноплановость частей исследования. Тем не менее удалось ввести в сферу психофизиологического анализа центральные феномены речевой деятельности, описанные в лингвистике: морфологическое и синтаксическое оформление слов; наличие языковых и речевых явлений; факт, что в процессе речевого общения человек не только воспринимает, но и производит речевые последовательности.

Материалы исследования собраны во время работы автора в Научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии АПН СССР в контакте с Институтом психологии АН СССР, а также во время работы в Институте высшей нервной деятельности и нейрофизиологии АН СССР. <...>

3.1. Возможности использования детского словотворчества для характеристики речевых механизмов

<...> В настоящее время нет физиологических методик, позволяющих зарегистрировать у человека дифференцированные нервные процессы, связанные с формированием структуры слова. В связи с этим целесообразно использовать косвенные данные, позволяющие делать выводы о тонких нервных механизмах речевого процесса. Как это аргументировалось выше, использование психологических данных для физиологического анализа все больше завоевывает себе право. В этой части работы для характеристики психофизиологических механизмов организации внутренней структуры слова анализировались материалы развивающейся детской речи. Основным объектом анализа послужило так называемое детское словотворчество. Дети, используя как основу элементы слышимой речи, создают путем сочетаний новые, не заимствованные из речи окружающих, значащие слова. Словотворчество — примечательное и отнюдь не случайное явление развития детской речи. У нормально развивающегося ребенка многие исследователи отмечают этап словотворчества: А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Н.А. Рыбников, Л.В. Полежаева ... и др. Словотворчество наблюдается у детей, усваивающих различные языки мира (Stern, Scupin, Preyer, Binet ...).

Если рассматривать словотворчество в процессе усвоения ребенком грамматического строя языка, то его роль оказывается весьма существенной. А.Н. Гвоздев пишет, что «в области морфологии наибольшее значение представляют образования по аналогии и другие примеры самостоятельного словотворчества детей... эти образования по аналогии представляют характерную и исключительно широко распространенную особенность детской речи... Собственные образования форм и слов у ребенка чрезвычайно разнообразны и в качестве «строительного» материала речевых высказываний включают всю систему флексий, суффиксов и приставок русского языка» (Гвоздев, 1961, с. 157, с. 460).

Исследование детского словотворчества проводилось нами по нескольким линиям: 1) Мы опросили родителей (126 человек), имеющих детей в возрасте от 2,5 до 7 лет, по специально разработанной анкете, и получили сведения, позволившие судить о распространенности детского словотворчества и его значении для речевого развития ребенка; 2) было осуществлено длительное (в течение трех лет) и интенсивное наблюдение за речью одного ребенка в возрасте 3,5—6,5 лет; 3) были проведены эксперименты для проверки адекватности представлений о речевых механизмах, ведущих к созданию продуктивных речевых форм; 4) был проведен анализ литературы по развитию детской речи в дошкольном возрасте, в первую очередь те работы, которые содержат дневниковые записи слов детей (на материалах русского, немецкого, французского и английского языков).

Анкета содержала 10 вопросов:

1. Возраст ребенка?
2. Мальчик или девочка?
3. Нормально ли развивается ваш ребенок?
4. Следили и следите ли вы за речью вашего ребенка, в частности обращаете ли внимание на форму слов, которые он применяет?
5. Говорит ли ваш ребенок слова типа *вставаю, даваю, молоточить, книжков, карандашов...* и т. п.?

6. Если вы отчетливо помните речь вашего ребенка (это условие обязательно), приведите, пожалуйста, несколько примеров из его лексики.

7. В каком приблизительно возрасте ваш ребенок говорил «детские слова»?

8. Ваша фамилия, имя и отчество.

9. Адрес.

10. Социальное положение.

Положительные ответы на 3-й и 4-й вопросы анкеты рассматривались как необходимое условие для получения данных по анкете. Основным вопросом анкеты был 5-й. Ответ на него давал возможность решить, наблюдали ли родители словотворчество у своего ребенка. Получить достаточно точный ответ на этот вопрос в ряде случаев было не просто. Многие родители не знакомы с фактом детского словотворчества и «пропускают» это явление у своего ребенка. Некоторые родители, отрицательно оценивая явление словотворчества, не признавали его и у своих детей. То есть их ответы определялись не действительным положением дела, а их отношением к явлению. Иногда опрашиваемые не могли понять, какие отклонения в речи детей нас интересуют, и сообщали о фонетических особенностях детской речи. В последнем случае для получения более точного ответа мы приводили примеры «детских слов».

Можно видеть, что в принятых нами условиях опроса представленность словотворчества у детей может быть скорее преуменьшена, чем преувеличена.

В результате проведенного опроса был получен материал, относящийся к 126 детям в возрасте от 2 лет 5 мес. до 7 лет, из них 69 мальчиков и 57 девочек. Большею частью это дети служащих и рабочих Москвы. Были также опрошены родители детей, живущих в Ленинграде, Кишиневе и других городах.

В 111 случаях из 126 отмечалось явление словотворчества, в 15 случаях словотворчество не наблюдалось.

Таким образом, по нашим данным, в 88,9% случаев у детей дошкольного и младшего школьного возраста зафиксировано словотворчество.

Следует отметить, что в литературе, посвященной детской речи, авторы, как правило, проводят (хотя и молчаливо) различие между собственно словотворчеством (созданием новых слов) и образованиями по аналогии (типа неправильных падежных окончаний, форм глаголов и т. п.), а также некоторыми другими проявлениями «самопроизвольности» в речи ребенка. Некоторые авторы считают неправильным квалифицировать как творческие случаи, когда ребенок употребляет, скажем, неправильно падежные формы (типа *иголком*, *шарей* и т. п.). По их мнению, здесь нужно говорить об ошибках в речи ребенка.

В своей работе мы фиксировали любые неимитированные слова детей. Детские слова не разделялись на ошибочные и творческие, так как такая классификация неизбежно оказывается субъективной. Ставя перед собой задачу выявить причины, вызывающие появление неимитированных слов в речи ребенка, мы считали обязательным рассмотреть все имеющиеся случаи. Таким образом, термин «словотворчество» употребляется в работе в известной степени условно, имеются в виду любые оригинальные словоформы ребенка.

Отметим главные черты тех образцов, которые приводили родители как оригинальные словообразования детей.

1. Необычные глагольные формы: *посадю*, *вытритть*, *жеваю*, *заплюву*, *дремаешь*, *рисову*, *хулиганичает* ... и др.

2. Оригинальное соединение корня слова с аффиксами при образовании: а) глаголов от других частей речи; б) существительных от других частей речи; в) при-

лагательных от других частей речи; г) женского рода от мужского; д) изменение числа ...

3. Неправильные падежные формы: *ножницев, бутылков, пальтов, шахматов, ротами* (ртами) и др.

4. Образование по типу «народная этимология»: *цветнот* (цейтнот), *саморубка* (мясорубка), *закрывало* (покрывало), *одинадцать плит* (аппендицит) и др.

На основании анкетного обследования можно сделать вывод, что у большинства детей дошкольного возраста наблюдается словотворчество в широком понимании этого термина; обнаруживаются общие типичные черты в словотворчестве всех детей. <...>

Как говорилось выше, нами было проведено длительное наблюдение за речью одного мальчика. Наблюдения велись в течение трех лет (1967—1970 гг.), возраст ребенка — 3 года 5 мес. — 6 лет 5 мес. К началу наблюдения развитие ребенка было сравнительно высоким (относительно большой словарь, сложно построенные фразы и др.), произношение разборчивое. Говорить (обозначать отдельные объекты различными звуко сочетаниями) он начал в 11 мес. Воспитывался мальчик в семье, где он единственный ребенок, общение со сверстниками у него ограниченное. Слышит от окружающих правильную речь. Умственное и физическое развитие нормальное.

Наблюдения за речью ребенка велись в среднем по 4—5 часов в день в естественной домашней обстановке в игре или других видах деятельности. Записывались те слова ребенка, которые по своей структуре или ударению отличались от слов, употребляемых окружающими взрослыми. Если не было уверенности в точности слышанного, мальчик по просьбе повторял сказанное еще раз. В противном случае слово не фиксировалось. Регистрировались такие слова ребенка, которые не были повторением слов взрослых.

Со стороны взрослых ребенок не встречал какой-либо поддержки или специального одобрения своему словотворчеству. Обычно к этому явлению взрослые относились нейтрально либо ребенку говорилось, что употребленное им слово неправильно. При этом было немало случаев, когда ребенок сопротивлялся поправкам: настаивал на том, что он прав, или утверждал, что иначе ему говорить неудобно... <...>

В нашем исследовании предпринята попытка подойти к характеристике тех нервных механизмов, действие которых приводит к возникновению детского словотворчества. Именно поэтому нас интересовала структура детских неологизмов. Анализ этой структуры, а также психофизиологических условий появления новых словоформ позволяет, как мы полагаем, делать некоторые заключения относительно нервных механизмов, обуславливающих порождение оригинальных детских слов. Мы согласны с точкой зрения В. Иванова, что при создании новых слов глубокие процессы находят отражение и воплощение в «словесном теле»... Материалы детского словотворчества мы рассматриваем как данные естественного эксперимента. Аналогичные случаи использования данных природного эксперимента для суждения о механизмах речи существуют в литературе (Рябова Т.В.)...

Детское словотворчество, привлекающее к себе внимание многих авторов, не получило достаточного объяснения. Непонятными остаются причины его появления, механизм действия, роль в речевом развитии ребенка. Например, А.Н. Гвоздев так пишет о своем подходе к исследованию детской речи: «Данная работа и ограничивается установлением закономерностей языкового порядка, как это

осуществляется лингвистикой при изучении разнообразных языковых явлений. Рассмотрение психологической природы изучаемых языковых процессов не затрагивается. При неразработанности вопросов детской речи, в подобном подходе, не-смотря на его неполноту, есть известное удобство...» (Гвоздев, 1961, с. 158).

Другие авторы, обращаясь к причинам детского словотворчества, говорят о «чуде детской речи», о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка» (Н.А. Рыбников)... о «творческой силе ребенка, о его чуткости, о его речевой гениальности» (К.И. Чуковский)... и т. п. Тем не менее при наличии многих характеристик словотворчества, в работах, посвященных этому явлению, не дается объяснения, позволяющего понять причины возникновения словотворчества, а также его место в общем процессе речевого развития.

3.2. Материалы детского словотворчества

Материал, полученный при наблюдении за речью ребенка, мы представили в 30 таблицах. Детские словесные новообразования распределены по таблицам в соответствии с лингвистическими явлениями. В первой колонке каждой таблицы указан порядковый номер неологизма, во второй — детское слово в той форме, как оно употреблено ребенком. В третьей колонке дается пояснение рассматриваемого неологизма. Здесь мы стремились раскрыть значение детского слова, что достигалось несколькими способами. Если в языке существует эквивалент неологизма, он приводится в кавычках, в противном случае дается более распространенное разъяснение детского слова, далее в этой же графе приводится материал еще одного вида, также служащий пояснению приведенного неологизма. Это — исходные языковые формы, на основе которых создано детское слово. <...>

Следует отметить, что, по нашим наблюдениям, нельзя сделать сколько-нибудь точного заключения об употребимости различных слов. Причина этого в том, что наблюдение было не сплошным, а лишь выборочным. Длительность жизни неологизмов в языке ребенка различна. Некоторые детские слова чрезвычайно живучи, упорно повторяются, в отдельных случаях, как уже говорилось, ребенок даже отвергает поправки взрослых или не слышит их. Такого рода живучестью обладают, например, слова *ти, тих, тим*, многие глаголы: *вставаю, хочете, хочут, нажмал*; отдельные неправильные падежные формы, наречия *насюда, потуда*, большинство новообразований при воспроизведении... неправомерное членение слов... Иные слова, напротив, ребенок произносит неуверенно, не решается повторить, их употребление, таким образом, оказывается однократным.

3.3. Анализ словесных раздражителей в детской речи

Приведенные в таблицах данные позволяют выявить некоторые существенные черты детского словотворчества. Прежде всего следует отметить, что оригинальные словоформы (неологизмы) ребенка дошкольного возраста в большинстве случаев — это видоизменения, переструктурирование словоформ, употребляемых в речи окружающих. С этой стороны наши наблюдения совпадают с тем, что отмечает А.Н. Гвоздев: «Создание ребенком форм и слов целиком осуществляется в русле родного языка» (Гвоздев, 1961, с. 465).

В возрасте от 3 до 4 лет у наблюдаемого ребенка встречались случаи образования новых звучаний, обычно примитивных по структуре (типа ту-там-та, ля-по-

пот и т. п.). После 5 лет у него появлялись сложные и причудливые словесные формы, как правило, предназначенные для индивидуальных наименований (волшебник — Ристоримк, церковь — Каристк, машины — Шунинстонопк... и т. п.). Такого рода слова, однако, очень редки в сравнении с теми случаями, которые приведены в таблицах. <...> Для этих слов характерно, что они не закрепляются в словарном обиходе ребенка, более того, произнеся такое слово, ребенок часто тут же забывает его и второй раз повторить его уже не может. Таким образом, названные образования представляют какое-то особое явление детской речи. <...>

4.9. Причины возникновения и окончания периода детского словотворчества

Можно предположить, что причины возникновения периода детского словотворчества коренятся в том, что формирование обобщенных «грамматических» структур и синтаксических стереотипов опережает усвоение отдельных морфологических форм. Наполнение «парадигматических структур» происходит не только за счет восприятия новых форм извне, но и в результате словотворчества, синтеза новых слов. Высказанное предположение представляется реальным с точки зрения последовательности формирования словесных структур в онтогенезе. Обобщенные «грамматические» структуры и синтаксические стереотипы первоначально образуются на основе ограниченного числа обобщаемых элементов. Сформировавшись, они становятся основой порождения морфологических новообразований.

Для подтверждения высказанной гипотезы важно выяснить, можно ли в процессе развития речи ребенка проследить связь между этапом овладения синтаксическими структурами и грамматическими обобщениями, с одной стороны, и этапом возникновения словотворчества — с другой. Существующие в литературе данные показывают, что названные стороны детской речи развиваются близко во времени и, видимо, во взаимосвязи. Период словотворчества, по мнению исследователей детской речи, начинается в среднем в возрасте около двух лет (разумеется, не у всех детей он возникает в строго одинаковое время). По вопросу о времени, когда ребенок начинает владеть синтаксическими конструкциями, также существуют определенные данные.

В исследовании Н.Х. Швачкина... показано, что на ранней стадии речевого развития ребенок использует «именные суждения». Употребляются лишь названия предметов и не используются глаголы. Этот период охватывает в основном первое полугодие второго года жизни ребенка. На следующей стадии речевого развития ребенок начинает предикативно определять предметы. Иначе говоря, он употребляет самые простые двусловные сочетания. Н.Х. Швачкин отмечает, что момент перехода к двусловному предложению нередко затягивается: у многих детей он длится 5—6 месяцев, а иногда и год. Это и есть тот период, когда у ребенка формируются и закрепляются первоначальные синтаксические стереотипы. Их установление происходит к 2, а иногда к 2,5 годам, т. е. это как раз тот возраст, на котором большинство исследователей детского словотворчества отмечают его возникновение.

Данные о совпадении во времени формирования синтаксических стереотипов и появления словотворчества при развитии речи одного ребенка приводятся в монографии А.Н. Гвоздева (1961). <...>

Приведенные факты речевого развития ребенка дают основание считать, что, действительно, формирование синтаксических стереотипов и грамматически обобщенных форм непосредственно предшествует появлению словотворчества. (Понятно поэтому, почему в педагогической практике словотворчество служит благоприятным показателем речевого развития.) Эти данные служат тем самым подтверждением высказанной гипотезы о причинах возникновения периода детского словотворчества.

К школьному возрасту словотворчество у детей обычно угасает. К.И. Чуковский считает, что причина этого явления кроется в убывании языкового творчества ребенка. Понятно, что такого рода причина сама нуждается в объяснении.

А.Н. Гвоздев выделяет три обстоятельства в процессе развития языка, ограничивающие продуцирование ребенком словесных новообразований. Первое это то, что с возрастом «знание границ употребления разнообразных категорий языка становится исчерпывающе точным». При этом ребенок, усваивающий сначала все типичное («дух языка», «его живую систему»), овладевает позднее случаями различных отклонений, исключениями, деталями. Второе обстоятельство состоит в том, что, полностью освоив обе стороны языка, «ребенок начинает все больше ограничивать себя, отказываясь от всего того, что отсутствует в традиции, хотя бы такие самостоятельные образования соответствовали “духу” языка». Наконец, третье обстоятельство, отмечаемое А.Н. Гвоздевым, состоит в том, что усваиваемые ребенком словесные формы все более становятся целыми единицами. Это ведет к убыванию морфологичности детского языка и нарастанию лексикализации форм; «они становятся цельными, закрепленными, стандартными» (Гвоздев, 1961, с. 465).

Мысль о значении исчерпывающе точного знания языка в суждениях А.Н. Гвоздева представляется наименее обоснованной. Детские неологизмы нередко образуются не только как дубликаты неизвестных ребенку форм, но и как в определенном смысле «обоснованные» дополнения к лексикону языка. Таковы, например, слова, в лаконичной форме выражающие значения, которые в общеупотребительном языке передаются фразовой конструкцией. Так, *подъемнокранщик* — человек, работающий на подъемном кране, *мокринки* — частицы мокроты, *незнайничать* — изображать из себя незнайку и др. Известно, что многие неологизмы детей представляются взрослым носителям языка выразительными и точными. Отдельные литераторы также пользуются неологизмами. Вряд ли можно считать, что полное и точное знание языка закрывает двери словотворчеству или делает его бесполезным.

Следует, видимо, согласиться с предположением А.Н. Гвоздева, что нарастающая лексикализация слов должна играть существенную роль в исчезновении детского словотворчества. Понятие «лексикализация» следует при этом интерпретировать с точки зрения его механизмов как степень упроченности связи между отдельными морфологическими элементами слова. Постоянное восприятие ребенком «целых» слов способствует объединению (лексикализации) морфологических элементов. Возрастающая лексикализация делает более «легким» процесс употребления уже выработанных словесных форм, вследствие чего более «громоздкий» способ осуществления речи — порождение словесных новообразований — перестает быть употребимым и вытесняется.

Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. — М.: Изд-во «Наука», 1979

- **ЧИСТЯКОВА Галина Дмитриевна** (р. 1938) — в 1966 г. окончила филологический ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова. В 1969 г. поступила в аспирантуру Психологического института, в 1975 г. защитила под руководством Н.И. Жинкина кандидатскую диссертацию «Смысловая структура текста как фактор его понимания». Работает в Психологическом институте с 1971 г. сначала в лаборатории мышления и речи (переименованной позже в лабораторию Психологии развития познавательных процессов), затем — в лаборатории психологии одаренности. Область интересов: исследование смысловой структуры текста и выявление закономерностей его понимания; возможности представления знаний в виде предметной структуры, позволяющей прогнозировать понимание текста; анализ взаимосвязи творческого и интеллектуального развития учащихся в процессе понимания текста. Основные труды: Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания / Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. М., 1979; Понимание и усвоение знаний / Развитие творческой активности школьников. М., 1991; Диагностика познавательного развития на основе понимания текста // Психологическая диагностика. 2004. № 1; Проявления познавательной активности в процессе понимания и возможности познавательного развития // Психология и школа. 2008. № 2; Развитие процесса осмысления как условие эффективного усвоения знаний // Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность: материалы VII Международной науч.-практ. конф., М., 2011.

Г.Д. ЧИСТЯКОВА

Понимание текста в процессе чтения

Понимание составляет основу познания и осмысления человеком окружающего мира, причин явлений и поступков людей, самого себя... В процессе понимания выявляются суть материала, его существенные связи... осознается понятие. <...>

Семиотический анализ языкового знака в контексте его коммуникативной функции позволил Н.И. Жинкину (1970, 1972, 1982) перейти... к структуре обозначенных в тексте предметных отношений, раскрывающих основной предмет сообщения — тему, задаваемую смыслом всего текста. Смысл указывает на предметную отнесенность языкового выражения: выражение признается осмысленным, если оно служит обозначением некоторого предметно целого фрагмента действительности. Осмысление языковых выражений опирается на речевой опыт использования языковых средств, который формируется в процессе общения. <...>

Данный Н.И. Жинкиным анализ осмысления... [бессмысленных словосочетаний — Г.Ч.] ... показал, что осмысление языковых выражений опирается на догадку о тех предметах (явлениях, отношениях и т. д.) действительности, реальной или мыслимой, которые обозначены языковыми выражениями, и для подтверждения возникшей догадки требует расширения контекста, т. е. более полного знания описываемой действительности. Тем самым кроме непосредственно выраженной в тексте информации в его содержание входят и сформированные в опыте субъекта знания, включающие как знание описываемой действительности, так и знание способов ее возможных языковых обозначений. Эти знания образуют в мышлении как бы внутренний текст, обеспечивающий смысловую полноту текста.

Текст, взятый безотносительно к воспринимающему его человеку и имеющемуся у него опыту, характеризуется прерывистостью своего содержания, т. е. наличием смысловых «скважин» (*Н.И. Жинкин, 1970*), образуемых имплицитной, подразумеваемой, информацией, которая предполагается известной и потому опущена в тексте.

В исследовании Г.Д. Чистяковой... проблема понимания выступила как проблема соотношения «внутреннего текста», т. е. субъективного опыта человека, и сообщаемой информации и как проблема активности субъекта, определяющей характер понимания (творческий, продуктивный или пассивный, воспроизводящий) и его результат. <...>

Предметом экспериментального исследования стал анализ процесса понимания текста... Для исследования закономерностей понимания изучалась зависимость понимания от смысловой неполноты текста. <...>

Результаты проведенного исследования показали, что соотношение предметной структуры, сопоставляемой человеком с содержанием текста, и объективной, заложенной в тексте, определяет доступность текста и возможные при имеющихся у испытуемого знаниях адекватность, глубину и полноту понимания. <...>

Было установлено, что предметная структура темы отражает организацию знаний, раскрывающих содержание темы, и позволяет предсказывать, на каких знаниях должно базироваться понимание текста, описывающего любую ее часть.

Вместе с тем полученные результаты свидетельствуют о том, что наличие у испытуемых нужных знаний еще не является достаточным условием адекватности, глубины и полноты понимания. Эти показатели понимания зависят от того, насколько существенными для содержания текста окажутся выделенные связи, полностью или частично учтены сообщаемая в тексте информация и имеющиеся в опыте знания, осознан ли результат понимания. В связи с этим было проведено исследование процессуальной стороны понимания, влияния ее сформированности на выделяемое содержание текста. <...>

Результаты эксперимента (*Г.Д. Чистякова, 1981*) показывают, что процесс понимания направляется задачей установления общей взаимосвязи между описываемыми предметами и явлениями. Определение этих предметов и отношений между ними сопровождается актуализацией имеющихся в опыте субъекта знаний, которые дополняют сообщаемую информацию и помогают мысленно воссоздать описываемую ситуацию во взаимосвязи ее элементов. Возможность объединить содержание текста общей взаимосвязью служит субъективным критерием его понятности. Включение понятого в систему субъективного знания приводит к изменению имевшихся представлений об описываемой в тексте действительности. Ширина и глубина этих изменений задают широту и глубину понимания. <...>

Центральным звеном, определяющим адекватность и возможную при имеющемся уровне знаний глубину понимания, является воссоздание описываемой ситуации и объединение с более общей и широкой картиной имеющихся у субъекта знаний и представлений о действительности. В этом звене получает свое выражение проявляемая личностью познавательная активность — ее выражением служит развернутый поиск смысловых связей в содержании текста, полнота использования имеющихся знаний, как сообщаемых в тексте, так и составляющих содержание субъективного опыта, и оценка на этой основе понятности текста, приводящая к обнаружению смысловых разрывов, проблем, к постановке вопросов.

При адекватном понимании процесс осмысления направлен на создание целостного представления об объекте понимания: воспроизведение испытуемыми содержания текста начинается с выделения такой взаимосвязи, из которой вытекают описываемые в тексте предметные отношения. Происходит целенаправленный отбор актуализируемых знаний для восполнения недостающей в тексте информации и воссоздания описываемой ситуации. Наблюдается развернутый поиск ответов на вопросы по содержанию текста. В теме дается содержательное (например, «развитие алфавитной письменности»), а не формальное («о культуре») обобщение сообщаемой информации, отражающее ее специфику. Возникающие трудности в целостном представлении содержания текста, несогласованность сообщаемых сведений и имеющихся знаний отмечаются испытуемыми, вызывают вопросы. Также отмечаются возникающие под влиянием понятого изменения в сложившихся ранее знаниях и представлениях. <...>

Неадекватное понимание бывает вызвано ориентацией испытуемых на знакомые по прежнему опыту сведения и недостаточно развернутым поиском смысловых связей, ограничивающимся явно выраженными, обозначенными в тексте отношениями и почти не опирающимся на прежние знания. Имеющиеся знания воспроизводятся механически, без оценки того, насколько они согласуются с содержащейся в тексте информацией, так же как не соотносится с нею и складывающееся в результате понимания представление об описываемой действительности. Распространенным является частичное осмысление, при котором, как правило, учитывается только знакомая часть информации, а другая часть опускается. Все эти недостатки ведут к искаженному представлению о содержании текста.

Сравнение случаев адекватного и неадекватного понимания показывает, что значительные расхождения между имеющимися у испытуемых возможностями и их реализацией во многом объясняются несформированностью рефлексивных механизмов, обеспечивающих саморегуляцию процесса понимания. <...>

Развитие процесса понимания текста в зависимости от возраста прослеживалось в эксперименте с учащимися II — IX классов (*Г.Д. Чистякова, 1988*). Показателями понимания служили полнота текста, выделение существенного, целостность возникающего представления о содержании текста, обобщение содержания текста в теме, выявление непонятого. <...>

В развитии понимания выделяются следующие этапы. Для большинства младших школьников (8 — 9 лет) характерно внимание к известной по прошлому опыту информации, широко дополняемой сведениями из личного опыта, и фактическое отсутствие поиска связей в материале. Это приводит к ограниченному, отрывочному восприятию сообщаемой информации и к разрозненности возникающего представления. В качестве основного в содержании текста произвольно выделяется его часть, наиболее близкая личному опыту. На следующем этапе (10—11 лет) возникает стремление к установлению связей между описываемыми предметами и явлениями. Отрывочное, частичное понимание сменяется более полным, его направленность смещается от знакомых предметов и явлений к учету всех сообщаемых сведений, вместо случайно возникающих ассоциаций из личного опыта содержание текста начинает дополняться знаниями, имеющими к нему непосредственное отношение. Главное, существенное в содержании текста чаще всего передается в виде перечисления его основных моментов, подтем или формального указания на описываемую в тексте область действительности. Осмысление содержания текста в общем контексте его взаимосвязей еще представ-

ляет трудность. В подростковом возрасте (12—13 лет) поиск связей, объединяющих содержание текста, приобретает развернутый характер, что приводит к структурированию воспринимаемых сведений: выделению главного и второстепенного, общего и его конкретизации. Однако при этом может сохраняться неполное понимание — проявление познавательных возможностей касается только той части информации, которую удастся объединить общей связью, остальное содержание текста опускается. Переход на более высокую ступень в развитии понимания (13—14 лет) происходит при переносе центра внимания с известной информации на новую, которая становится исходным пунктом при осмыслении содержания текста. Появляется направленность понимания на создание целостного представления о содержании материала, определяющего его существенные отношения. К концу подросткового возраста в явном виде проступает саморегуляция понимания: идет поиск взаимосвязей, позволяющих полностью учесть сообщаемую информацию, и все содержание текста рассматривается с точки зрения того, насколько оно вписывается в эту взаимосвязь, отмечается полнота понимания. Следующий этап в развитии понимания характеризуется возрастающей систематизацией знаний, повышающей возможности к объединению содержания текста общим контекстом.

На фоне этих основных линий возрастного развития понимания его высокий уровень связан, начиная уже с младшего школьного возраста, со стремлением к полному учету сообщаемых сведений и поиску смысловой связи между ними, с открытостью новому, т. е. направленностью на включение новой информации в возникающее представление о содержании текста. Сообщаемые в тексте сведения не подменяются уже известными. Наблюдается более развернутый поиск ответов на задания. <...>

Неадекватное понимание вызывается во всех возрастах сходными причинами: неполным учетом сообщаемых сведений, недостаточным использованием имеющихся знаний или их механическим воспроизведением, содержание материала определяется учащимися на основе той его части, для которой им удастся найти общую связь, независимо от характера этой связи... Анализ полученных результатов свидетельствует, что высокое развитие понимания характеризуется чертами, свойственными творческому, продуктивному процессу. <...>

Дальнейшие задачи исследования состояли в изучении влияния творческих возможностей человека на развитие понимания и тем самым на развитие познавательного потенциала личности. <...>

Показателями *понимания* служили адекватность, полнота и глубина, проявляющиеся в ответах на вопросы по теме, показатель *творческих возможностей* — чувствительность к неполноте информации, выражавшаяся в самостоятельной постановке вопросов, использование догадки для ее преодоления, гибкость при изменении контекста. Гибкость понимания проявляется в том, что последовательное введение новой информации приводит к изменению возникающего представления о содержании текста. Познавательная мотивация определялась по возникавшему у учащихся интересу к материалу (сведения об интересе были получены из отзывов самих учащихся).

Результаты исследования показывают, что познавательный интерес, выступая в роли мотивационной основы процесса, обеспечивает открытость новому, являющуюся одним из основных условий развития понимания. Возможности выделения сути материала, его обобщения в теме и самостоятельной постановки вопро-

сов имеют сложную зависимость как от знаний учащихся, так и от их творческого потенциала. <...>

Факты свидетельствуют о положительном влиянии широты познавательных интересов не только на разносторонность знаний, но и на формирование структуры процесса понимания и мыслительных умений. <...>

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в процессе понимания получают свое отражение одновременно интеллектуальные и творческие возможности личности в их взаимодействии.

*Чистякова Г.Д. Понимание, знания, познавательная активность
// Московская психологическая школа / под. общ. ред. В.В. Рубцова.
Т. 1. Кн. 1. — М.: ПИРАО, МГППУ, 2004*

- **ЯКИМАНСКАЯ Ираида Сергеевна** (р. 1931) — свой профессиональный путь начала с работы учителем в школе. В 1955 г. окончила философский факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, в 1955–1958 гг. обучалась в аспирантуре Психологического института, где защитила в 1956 г. кандидатскую диссертацию «Восприятие и понимание учащимися чертежа и условия задачи в процессе ее решения». С 1958 г. работает в Институте, в последние годы также преподает на факультете повышения квалификации МГППУ. В 1980 г. защитила докторскую диссертацию «Развитие пространственного мышления школьников» и создала научное направление, связанное с разработкой системы лично-ориентированного образования в школе. Свыше 15 лет руководила городской экспериментальной площадкой, объединявшей более десятка школ Москвы. Профессор, действительный член Международной педагогической академии, Почетный работник общего образования Российской Федерации, лауреат премии Правительства РФ в области образования (2007). Автор 300 научных работ по проблемам возрастной и педагогической психологии, среди них десять монографий. Основные труды: Развивающее обучение. М., 1979; Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980; Знание и мышление школьников. М., 1985; Лично-ориентированное обучение в современной школе. Изд. 2-е. М., 2000; Проблемы возрастной и педагогической психологии // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. Т. 2. М., 2004.

И.С. ЯКИМАНСКАЯ

Значение учебно-методической литературы в развитии умственной активности учащихся

В условиях, когда все более возрастает объем знаний, подлежащих усвоению, повышаются требования к эффективности и качеству обучения, особенно острой становится задача формирования у школьников умения учиться, т. е. умения самостоятельно овладеть материалом, работать с книгой (учебником, справочно-информационными пособиями, наглядными иллюстрациями и т. п.); рационально планировать и организовывать свою учебную деятельность, контролировать и оценивать ее промежуточные и конечные результаты. <...>

В качестве средств усвоения выступают определенные приемы учебной работы, разнообразные как по содержанию, так и по функциям. Различны и источники овладения ими. Одни из них описываются в учебниках и усваиваются вместе с содержанием знаний. Другие учащиеся находят самостоятельно и используют при выполнении различных учебных заданий. Существуют приемы, обеспечивающие выполнение практических учебных заданий, и приемы, используемые в основном при усвоении теоретических знаний (системы понятий), при создании наглядных образов.

Среди всего многообразия приемов учебной работы можно выделить три основных типа приемов, которые выполняют различную роль в формировании умения учиться.

Приемы **первого** типа непосредственно входят в содержание усваиваемых знаний, умений и навыков. Направленные на фактическое овладение знаниями, они описываются в виде правил наряду с сообщением системы знаний (например, правила чтения чертежа, нахождения безударной гласной в корне слова, определения направления течения реки на географической карте, движения электрического тока в цепи и т. д. и т. п.). Эти приемы содержатся в учебниках, методических пособиях для учителя, раскрываются учащимися на уроках при изложении материала. Их усвоение оценивается учителем вместе с усвоением содержания знаний.

Приемы **второго** типа не излагаются в учебниках, поскольку не вытекают непосредственно из содержания знаний по предмету. Это приемы умственной деятельности, направленные на восприятие учебного материала, наблюдение, запоминание, решение задач, создание образов и т. д. Роль этих приемов в усвоении знаний огромна. Они обеспечивают самоактивность учащихся, без которой не может быть усвоения. Выделение их в системе учебного предмета зависит не столько от анализа его содержания, сколько от знания закономерностей умственной деятельности (способов ее построения, реализации).

В сравнении с приемами первого типа они имеют более обобщенный характер. Их выделение, описание опирается на знание законов умственной деятельности человека, ее организации.

Формированию этих приемов в практике обучения уделяется недостаточное внимание. Это связано с тем, что сами закономерности умственной деятельности изучены в психологии недостаточно, их проявление весьма индивидуально. Приемы умственной деятельности реализуют процесс усвоения знаний и как бы «исчезают» в его продукте (решенной задаче, выученном стихотворении, правиле, прочитанном тексте и т. п.). <...>

Для обучения интеллектуальным приемам уже сейчас имеются объективные предпосылки. В психолого-педагогической литературе на разном учебном материале выделены и описаны обобщенные приемы наблюдения, запоминания и воспроизведения, создания образов, решения задач. Они отражают реальное содержание, состав и последовательность выполнения определенных умственных действий. Одни из них фиксируют процесс выполнения отдельных учебных заданий (например, указывают, какие умственные действия и в какой последовательности следует использовать, чтобы усвоить то или иное понятие, правило). Другие раскрывают характер умственных действий, применимых к выполнению заданий любого конкретного содержания (приемы анализа условия задачи; приемы сравнения, выделения существенного, рассмотрения объекта с разных точек зрения).

Место тех и других в системе учебно-методической литературы следует определять в зависимости от содержания и специфики учебного предмета, его структуры. Эти приемы должны быть изложены в учебниках и заданы для усвоения в виде определенной системы знаний. <...>

Однако эта работа еще только начата. В программах, учебниках, методических пособиях по-прежнему излагается лишь содержание того, что должно быть усвоено (какие знания, умения, навыки сформированы), но не раскрывается, как именно это содержание должно быть усвоено, какими приемами умственной работы учащийся должен овладеть. В объяснительных записках к программам имеются, правда, указания на то, какие практические приемы необходимо сформировать при выполнении учебно-трудовых, лабораторных заданий. Но что касается выделения умственных приемов — эта работа еще не осуществлена ни в программах, ни в учебниках. Это резко снижает развивающую функцию учебника, который по-прежнему выполняет главным образом информативную роль. Все это неизбежно приводит к умственной перегрузке учащихся, которые вынуждены усваивать сложный по содержанию и большой по объему учебный материал недостаточно рациональными приемами. Последние должны быть четко сформулированы в программах и учебниках. Необходимо разработать рекомендации по их формированию и изложить в методических пособиях для учителя. При подготовке будущих учителей ввести спецкурсы, в рамках которых освещались бы знания о природе и особенностях приемов умственной деятельности, способах их формирования и оценки с указанием тех, которые являются основными для отдельного учебного предмета, и тех, которые имеют «межпредметное» значение.

Выделение приемов умственной деятельности и их целенаправленное формирование на уроке не только повышают эффективность усвоения, но и вооружают педагога знанием самого механизма усвоения. При специальной работе по формированию этих приемов он легко устанавливает, какими приемами фактически пользуется ученик, какие выполняет неправильно (или не использует совсем), какие усваивает с трудом и почему. Такое умелое «проникновение» в мыслительную деятельность учащихся позволяет учителю правильно поставить «диагноз» затруднения и оказать ученику конкретную и квалифицированную помощь, определить характер и меру помощи, тип тренировочных упражнений.

К приемам **третьего** типа следует отнести такие, которые направлены не на усвоение знаний в их предметном содержании, а на организацию учебной деятельности, управление ею. Овладение такими приемами формирует индивидуальный стиль учебной работы, обеспечивает ее самостоятельность, активность, произвольность, саморегуляцию. К этим приемам следует прежде всего отнести приемы целеполагания, планирования учебных действий, приемы их коррекции, контроля, организации работы с книгой, наглядным материалом, что формирует основу самообразования. Эти приемы относятся скорее к культуре умственной работы в целом, а потому применимы к усвоению знаний разного содержания. Например, читая текст любого учебника, ученик должен выполнить ряд приемов, которые позволяют быстро и правильно ориентироваться в структуре прочитанного, легче усвоить его содержание. К таким приемам относятся приемы смысловой группировки материала, выделения опорных пунктов, составления плана, тезисов, выделения логической схемы прочитанного, формулировки главной мысли и т. п.

Реализация этих приемов, их содержание, конечно, зависят от особенностей учебных текстов. Осуществление их применительно к материалу литературы, ис-

тории, обществоведения будет отличаться от использования при чтении учебников по математике, химии, черчению. Но суть использования одна — научиться рационально читать, быстро «схватывать» смысл прочитанного.

Ознакомление учащихся с этими приемами предполагает специальный анализ содержания и структуры материала учебника. На эффективность чтения влияет объем материала, его плотность, т. е. количество самостоятельных смысловых единиц и фактических данных, приходящихся на единицу материала; вид (словесный, графический, цифровой), а также четко заданная целевая установка. Ученики должны получать от учителя конкретные разъяснения относительно: 1) полноты запоминания материала при чтении (требуется сплошное или выборочное запоминание); 2) точности запоминания (выучить наизусть, пере-сказать словами, близкими к тексту, понять, о чем идет речь в тексте); 3) прочности запоминания, т. е. ориентации на отсроченное воспроизведение или оперативное использование материала сразу после чтения. Важно при этом учитывать характер материала: описательно-иллюстративный, объяснительный, смешанный и т. п. <...>

Отсюда вытекает важное требование к построению учебника. Методически важно не только <<выстроить>> знания в определенной логической системе, но и определить требования к их усвоению и в соответствии с этим четко структурировать учебник, выделить основные приемы умственной работы, описать их в учебнике. Целесообразно, наверное, предусмотреть в учебнике особый раздел, который знакомил бы учащихся с основными приемами работы с ним, учитывая при этом как общелогические приемы, применимые к работе с книгой вообще, так и специально-учебные, направленные на усвоение конкретного содержания учебника и его воспроизведение.

Во введении к каждому учебнику рассказывается, что ученик узнает по предмету в ходе его изучения, но нигде не разъясняется, как он должен организовать умственную деятельность по усвоению его содержания с учетом особенностей организации этой деятельности в рамках отдельных предметов. Например, учебник литературы, истории, обществоведения формирует один стиль умственной деятельности, а учебник физики, химии, геометрии — совершенно иной. Это должно быть пояснено в методических рекомендациях учителю. <...>

Якиманская И.С. Значение учебно-методической литературы в развитии умственной активности учащихся // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Материалы VI пленума Ученого методического совета при Министерстве просвещения СССР. Февраль, 1982. — М.: Педагогика, 1984

И.С. ЯКИМАНСКАЯ

Развитие пространственного мышления школьников

<...> Рассмотрим наиболее часто используемые виды учебной наглядности, которые можно разделять на три основные группы: 1) натуральные вещественные модели (реальные предметы, муляжи, геометрические тела, макеты различных объектов, технические образцы и т. п.); сюда же можно отнести их перспективные

изображения (фотографии, художественные репродукции); 2) условные графические изображения, отличающиеся разнообразием форм и содержания (чертежи, наглядные изображения в системе аксонометрических, изометрических проекций, разрезы, сечения, эскизы, различные технические и технологические схемы и т. п.); 3) знаковые модели (графики, географические карты, топографические планы, диаграммы, химические формулы и уравнения, математические символы и другие интерпретированные знаковые системы). <...>

Натуральные (вещественные) модели и их перспективные изображения являются простыми заменителями реальных объектов, с которыми они сохраняют полное сходство. Наглядный характер этих моделей проявляется в том, что на их основе создаются образы реальных объектов (явлений), вполне доступных непосредственному наблюдению. Эти образы богаты деталями, ярки, «опредмечены». Они отражают объект во всей полноте его чувственного содержания.

Натуральные модели и их перспективные изображения являются наглядной опорой для формирования у учащихся конкретных образов изучаемых объектов, на основе которых формируются научные понятия. Они являются также средством активизации мысли учащихся, поскольку с их помощью могут быть наглядно выделены те свойства изучаемого объекта, которые не выражены словесно. Они создают тот эмоциональный фон усвоения, без которого знания не могут быть поняты и достаточно прочно усвоены. Эти виды наглядности передают, как правило, конкретные свойства отдельных объектов во всей их полноте и многообразии и играют роль иллюстрации при усвоении знаний. Однако их функция ограничивается в основном передачей лишь внешних, очевидных свойств объекта — его внешнего облика, конкретных особенностей, отдельных составляющих его деталей, что выражается в форме, размерах, соотношениях частей и целого и т. п.

Условные графические изображения в отличие от натуральных (вещественных) моделей способствуют передаче более скрытых от непосредственного восприятия свойств изучаемого объекта. Освобожденные от конкретных «телесных» особенностей объекта, они передают главным образом конструкцию (строение) объекта, его геометрическую форму, пропорции, пространственное положение его отдельных частей. <...>

Среди условных графических изображений можно выделить трехмерные (объемные) и двухмерные (плоскостные) изображения, которые различаются «удаленностью» от реального объекта изображения, степенью наглядности. Сравните, например, геометрический чертеж объемного тела (пирамиды) и чертеж треугольника. К плоскостным (двухмерным) изображениям относятся различные схемы: кинематические, сборочные, монтажные и т. п. Кинематическая схема дает представление о характере движения, взаимодействия отдельных частей объекта, независимо от их конкретного конструктивного оформления. На сборочном чертеже тот же объект изображается в виде составляющих его элементов (деталей, узлов); здесь же раскрывается характер их соединения. Технологический чертеж указывает на способ производства объекта (его формы, размеров) в процессе изготовления.

Условные графические изображения объектов являются тем самым более абстрактными (более удаленными от объекта изображения), чем натуральные модели этих объектов. Они дают возможность выявить скрытые пространственные связи и отношения, как бы перейти от явления к сущности.

Степень схематизации, условности графических изображений может быть тоже разная. В этой связи различаются кинематические, монтажные, принципиальные, структурные схемы.

Условные изображения отличаются также тем, что они могут передавать различное соотношение объектов — статическое или динамическое. Например, проекционный чертеж передает объект в определенном, строго фиксированном положении. Кинематические схемы, технологические карты, сборочные чертежи передают условными средствами не только конструктивные особенности объектов, но и характер их движения, процесс создания, изменения, изготовления, поскольку действующие объекты всегда движущиеся, взаимодействующие, изменяющие свою форму, размеры, пространственное расположение в процессе их проектирования (изготовления). <...>

Знаковые модели существенно отличаются от рассмотренных нами видов наглядности. По существу, они утрачивают всякую непосредственную связь с изображаемым объектом. Но это не значит, что знаковые модели не наглядны. Они лишены ее в том смысле, в каком обладают ею натуральные модели и условные графические изображения. Знаковые модели воспроизводят не отдельные «вещные» свойства объектов и даже не их конструктивные особенности, а абстрактные (теоретические) зависимости, присущие многим объектам, но невыводимые из отдельного объекта. Знаковые модели очень специфичны. Они несут в себе больше семантическую, нежели иллюстративную функцию. Однако они тоже наглядны. При их помощи воспроизводятся в чувственно-доступной, наглядной форме различные связи и отношения, например структурные, воспроизводимые в химических, математических формулах; причинно-следственные, изучаемые в физике, биологии. Использование знаковых моделей как особой формы наглядности особенно важно тогда, когда объектом познания (усвоения) являются предельно формализованные общие связи и отношения, например структурные отношения, изучаемые в лингвистике. <...>

Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников.— М.: Педагогика, 1980

1980-е годы

- **БОЖОВИЧ Елена Дмитриевна** (р. 1937) — в 1959 г. окончила филологический факультет Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. В 1975 г. защитила кандидатскую диссертацию «Исследование умственной деятельности школьников в процессе обучения их решению задач по образцам» в Психологическом институте и начала здесь работать, с 1995 г. — зав. лабораторией психологии учения, с 2000 г. также — профессор кафедры педагогической психологии МГППУ. Область научных интересов — школьник как носитель родного языка и его развитие, как субъекта учения. Имеет награды: Вторая премия им. К.Д. Ушинского (1971); медаль им. Г.И. Челпанова первой и второй степени (2001, 2007); Премия Правительства РФ (2007). Основные труды: О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1997. № 1; Учителю о языковой компетентности школьников. Психолого-

педагогические аспекты языкового образования. М., 2002; Смысл и бессмыслица. Где грань между ними? // Детская речь: психолингвистические исследования. М., 2002; К проблеме структуры, динамических условий развития позиции субъекта учения // Психолого-педагогическая наука и практики современного образования. М., 2004; Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. Психологический аспект. М., 2008.

Е. Д. БОЖОВИЧ

О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач

<...> Общепринятого понимания феномена и сущности чувства языка нет. К нему относят явления, которые имеют разную природу. Однако можно вычлени общие, разделяемые многими исследователями, характеристики его: оно является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, обеспечивающим непосредственное симультанное усмотрение человеком качественных (идиоматических, лексических, стилистических и т. д.) особенностей высказывания; по своим источникам чувство языка есть сплав результатов речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке; основными функциями этого «чувства» считаются контроль и оценка человеком формы высказывания, ее правильности, привычности. <...>

Работы Л.С. Выготского и его школы показывают, что развитие речи в онтогенезе не сводится к овладению материей языка (звуковым составом, словоформами и т. д.). В процессе практической деятельности и общения с окружающими ребенок устанавливает связи между языковой и внеязыковой реальностью, овладевая предметной и ситуативной отнесенностью языковых единиц и их значениями. В дошкольном возрасте формируются первые эмпирические обобщения данных речевого опыта, свидетельствующие о дифференциации ребенком средств языка (А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, С.Н. Карпова, И.Н. Коробова и др.). В период школьного обучения спонтанно накапливаемый ребенком опыт не остается нейтральным к усвоению знаний о языке (Д.Н. Богоявленский, А.М. Орлова, Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Ф.А. Сохин и др.), но школьная практика не учитывает в должной мере влияние опыта на учебную работу школьников. Между речевым опытом и знаниями о языке возникает разрыв, особенно осязаемый при изучении синтаксиса: в речевой практике закрепляются, но не всегда осознаются ребенком связи плана содержания и плана выражения, определяемые в лингвистике как внутренняя языковая форма; в школе же прорабатываются в основном формально-грамматические признаки синтаксических конструкций без обращения к их значениям. <...>

Неудовлетворительное положение с изучением синтаксиса в школе сложилось под действием ряда факторов. Во-первых, в самой лингвистике долго оставался дискуссионным вопрос о семантической — асемантической синтаксиса. Только в последние десятилетия синтаксический анализ в языкознании получил «общий курс на семантизацию» (Н.Д. Арутюнова); сами синтаксические отношения «предстают как отношения к внешним объектам, т. е. семантически» (В.Г. Гак). Во-

вторых, семантика структуры синтаксических единиц в естественных языках может улавливаться человеком безотчетно: отсюда негласно принятое в практике мнение, что смысловой аспект родного языка особой проработки не требует, он и без объяснений осваивается ребенком. При этом не учитывается, что систематизация форм в отрыве от семантики носит схоластический характер.

В речевой практике действительно формируются и закрепляются (обычно неосознаваемые и невербализуемые) связи значений и форм синтаксических конструкций. Эти связи отнюдь не прямо и однозначно соотносятся со специальными знаниями о языке, что подтверждается психо- и социолингвистическими исследованиями (Р. Якобсон, Э. Сепир, У. Лабов, Р. Белл и др.). В середине XX в. получил широкое распространение термин «языковая компетенция». <...> Поскольку языковая компетенция предполагает, в частности, использование языка без обращения к специальным знаниям (а зачастую вообще безотчетно), ее иногда отождествляют с чувством языка, не учитывая, как отмечает А.П. Василевич, разницу в объемах этих понятий. С психологической точки зрения они различаются не только по объему, но и по содержанию: действовать без обращения к знаниям и безотчетно еще не означает действовать «по чувству», т. е. интуитивно. Безотчетно выполняются и автоматизированные действия, основанные на знаниях, актуально не осознаваемых в момент речи. <...>

Содержание и механизмы чувства языка получают разные трактовки, систематизировать которые довольно трудно. Предполагается, что в его основе лежат ассоциативные связи различных признаков языковых явлений или совокупности признаков (А.М. Орлова, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Ф.А. Сохин, Б.И. Додонов и др.); обобщения, имеющие эмоциональный характер и выраженные черты «неосознанного знания» (Л.И. Божович); «обобщенные языковые представления» (Л.В. Щерба), сигналы согласования — рассогласования поступающих языковых форм с «конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями» (М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер); установка, определяющая стратегию отбора ребенком лингвистической информации (Н.В. Имедадзе).

При множестве точек зрения на чувство языка наряду с тенденцией к расширению данного понятия наметилась тенденция к ограничению функций этого «чувства» контролем и оценкой воспринимаемых и продуцируемых высказываний, рассмотрению его в качестве «фильтра» высказываний, не соответствующих прогнозируемому речевому сигналу (М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер). В этом контексте само чувство языка есть механизм контроля, обеспечивающий своевременную реакцию на неверную или непривычную форму высказывания. Следовательно, реакции на высказывания, удачно построенные, правильные, точные, лишённые элементов непривычного, к чувству языка, надо полагать, отношения не имеют, а прогноз формы вне контроля и оценки высказывания не является функцией чувства языка. <...>

Материалы исследований, проведенных в детской и педагогической психологии, дают основания для сомнения в том, что функции чувства языка ограничиваются контролем и оценкой правильности, привычности речевого высказывания. Напомним, что в доречевой период наблюдаются явления, которые, будучи исходными моментами речевого опыта, могут подготавливать возникновение чувства языка. К ним относятся дифференциация ребенком сверхсегментных элементов речи, в частности интонации (Н.Х. Швачкин, Р.В. Ямпольская, В.С. Му-

хина и др.); возникновение интонационного подражания (А.Г. Рузская); своеобразные обобщения в автономной речи — обозначение одним словом целого круга предметов и ситуаций (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.Е. Конникова, Е.И. Исенина, Ж. Пиаже, В. Штерн); вычленение в этих односложных сообщениях детей конкретных семантических категорий (L. Bloom). На последующих этапах развития контроль речи ребенком сосуществует с ошибками словотворчества, которые традиционно относили к первым проявлениям чувства языка; в их основе лежит ориентировка ребенка в форме слова (Д.Б. Эльконин).

На этапе начального обучения квалифицируются как чувство языка узнавание и классификация учеником морфологических явлений до их специальной проработки к школе (С.Ф. Жуйков), решение орфографических задач до усвоения правил (Л.И. Божович). В средних и старших классах — классификация сложного синтаксического материала без категориального анализа его (А.М. Орлова, Б.И. Додонов). <...>

При определении объема и содержания этого понятия нам представляется необходимым учитывать объективную необходимость в интуитивном компоненте речевой деятельности и решения учебных задач на материале языка. Ограничивая область своего исследования, мы исходили из того, что анализ этого феномена требует прежде всего определения условий, в которых включение именно *чувства* языка, «чутья», интуиции объективно необходимо и неизбежно. Применительно к учебному процессу надо сразу развести три следующие ситуации. При решении задачи на материале родного языка ученик а) *может* действовать безотчетно, но в основе его действий лежит не интуиция, а ранее приобретенное и актуально не осознаваемое знание; б) *может* действовать «по чувству», но в этом нет надобности — ему можно дать строго формулируемое знание как более надежную опору; в) *не может* не действовать «по чувству», так как ему невозможно дать однозначно формулируемое знание. <...>

Не претендуя на исчерпывающее и окончательное определение чувства языка, мы понимаем под ним механизм и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер; это соотношение наиболее отчетливо проявляется на высших уровнях языка — лексико-фразеологическом, синтаксическом, стилистическом. Основой чувства языка предположительно является ориентировка носителя языка в системе типичных для той или иной формы (но не поддающихся жесткому ограничению) значений и в системе форм, позволяющих передавать одни и те же значения с различными смысловыми, эмоциональными и другими оттенками. <...>

Неформализованные, варьирующие отношения семантики и формы, являясь реальностью языка, могут быть «заложены» в семантико-синтаксические задачи на распознавание, преобразование, конструирование разных типов предложений. Мы предположили, что чувство языка не только контролирует результат решения таких задач, но и регулирует его поиск; при исследовании процесса их решения могут быть обнаружены связанные с интуицией качественные особенности поиска решения, обеспечивающие его успешность, и выявлены помимо контрольной другие функции чувства языка.

Для проверки гипотезы мы анализировали поиск учащимися решения задач на синонимическую замену одного типа предложений другим (I серия эксперимента). Во многих случаях такие задачи требуют обращения к неформальным

признакам предложения и выполнения неформализуемых операций. В частности, соотношение семантического и формального аспектов безличных предложений, а также их синонимические отношения с личными двусоставными не регулируются жесткими определениями и правилами. <...> Возможность/невозможность преобразования личных предложений в безличные зависит от множества семантических, идиоматических, лексико-фразеологических, морфо-синтаксических факторов. Ученик... вынужден действовать посредством множества проб, число которых заранее ограничить не может. <...> Учащимся предъявлялись, однако, личные предложения трех типов: 1) соотносимые с безличными по значениям и преобразуемые в них (например: *Рано гаснут зимние дни — Рано смеркается зимой*); 2) соотносимые с безличными по значению, но не преобразуемые в них, во всяком случае без существенных смысловых «потерь» или привнесений (например: *Раненый всю ночь стонал во сне*); 3) не соотносимые с безличными по значению и не преобразуемые в них (например: *В апреле археологи начали раскопки*). Таким образом, в первом и третьем случаях связи значений предложений и возможности/невозможности преобразования их были объективно однозначными, во втором — противоречивыми, «критическими». Полная формализация процесса решения задачи ни в одном из трех случаев невозможна.

В соответствии с инструкцией к заданию, ученик мог дать по каждому предложению один из трех ответов: позитивное решение — конкретный вариант замены в предложениях; отрицательное решение — утверждение невозможности замены (в тетради испытуемый в этом случае ставил прочерк), неопределенный ответ — указание на предполагаемую возможность позитивного решения при отсутствии найденного варианта (в тетради испытуемый ставил [?]). Рассуждения учащихся фиксировались на магнитной ленте. При анализе материалов сопоставлялось количество верных, ошибочных и неопределенных ответов, их распределение по разным конструкциям, латентные периоды поиска решения (с точностью до 1 с).

Индивидуальные эксперименты велись в VII и VIII классах разных типов школ. <...>

Поиск решения задачи при работе над каждым предложением анализировался нами не в логике развертывания рассуждения (фаза за фазой), а в логике способов работы ребенка с языковым материалом. Эти способы индивидуально различны, однако в их структуре удалось вычленивать инвариантные компоненты: 1) общий подход ребенка к языковому материалу — преобладающую ориентацию на те или иные признаки предложения или их соотношение; 2) движение ученика от одних признаков к другим в ходе рассуждения; 3) обусловленные этим подходом и направлением анализа состав и последовательность операций преобразования предложения.

В целом в ходе эксперимента обнаружено три способа работы учащихся с заданным материалом, соответственно вся выборка разделилась на три группы.

Способ работы испытуемых первой группы (10 человек) характеризуется преобладающей ориентацией на семантические признаки заданных предложений. Работа учащихся с семантической стороной предложения не ограничивается анализом его предметного или ситуационного содержания — референта; она обращена к имплицитно содержащемуся в предложении осмыслению, переживанию этой ситуации (субъектности — бессубъектности процесса, произвольности — непроизвольности состояния или действия, неподвижности события и т. д.).

<...> От этих признаков дети переходят к формальному анализу состава ядра и возможности изменения формы сказуемого или необходимости замены его другим словом. <...> Преобладающая ориентировка на семантику предложения сочетается с гибкостью операционального состава действия преобразования, переходы от формально-грамматических попыток изменения предложения к лексико-фразеологическим осуществляются без затруднений, без «застывания» на каком-то одном варианте. <...> Результаты проб контролируются учениками прежде всего по неформализованным или не в полной мере формализованным признакам: семантическому соответствию полученной и исходной конструкций, стилистическому оформлению пробного варианта, его идиоматической корректности. Формально-грамматический контроль многими из этих испытуемых осуществляется нерегулярно, поэтому в их работах нередко ошибки, состоящие в преобразовании предложения не в безличную форму, а в сходные с ней пассивные (двусоставные) обороты.

Способ работы испытуемых второй группы характеризуется преобладающей ориентацией на формально-грамматические признаки, движением анализа предложения от формы (выделения ядра и определения его морфологического выражения) к ограниченно анализируемой семантике. Эти испытуемые крайне редко обращаются к значению самой конструкции (личной или безличной), они связывают свой поиск и оценку проб с конкретным предметным или ситуативным содержанием предложения, причем к этому аспекту семантики они обращаются обычно на этапе контроля, оценивая «понятность» предложения «без подлежащего». Преобладающая ориентация на форму предложения сочетается с ригидностью операционального состава действия преобразования. Испытуемые пытаются сразу произвести операцию, которая непосредственно выводится ими из школьного определения безличного предложения, — механически устранить из предложения подлежащее. Далее «манипулируют» оставшейся частью предложения, испытывая смущение от того, что предложение становится «непонятным» или «нелепым». <...> Контроль результата решения осуществляется по формально-грамматическим признакам и идиоматической грамотности полученного предложения; семантический аспект контролируется крайне ограниченно и не систематически.

Способ работы испытуемых третьей группы характеризуется обращением только к формально-грамматическому аспекту предложения, а иногда попытками выполнения «с места» той же формальной операции устранения подлежащего из предложения, фактически полным отсутствием лексико-фразеологических вариантов решения. <...> Мы не склонны относить особенности работы этих детей за счет бедности речевого опыта — в ней, пожалуй, с наибольшей отчетливостью виден разрыв между школьными знаниями о языке и результатами собственной речевой практики. <...>

Судить по этому материалу о чувстве языка как интуитивном компоненте решения данных задач трудно, так как при специальном опросе большинство испытуемых дают то или иное обоснование своего ответа; оно может быть неверным или представляться надуманным, но оно у испытуемых есть.

Проявления же чувства языка именно как *чувства*, чутья, догадки обнаруживаются в особом феномене, по которому различается работа разных групп испытуемых и который в значительной мере определяет ход и результат поиска решения. <...> У испытуемых первой группы после ознакомления с предложением, а иног-

да по ходу чтения его возникает гипотеза о возможности/невозможности позитивного решения. Объективно она может быть квалифицирована как прогностическая оценка заданного предложения под углом зрения предстоящего действия преобразования. Субъективно же (судя по протоколам) это не является ни гипотезой, ни оценкой в собственном смысле этих слов. Испытуемые в беседе ссылаются на некоторое «общее впечатление» о предложении, на возникновение ожидания более или менее определенного результата («наверное, предложение преобразуется», «едва ли его удастся преобразовать»), что во многом определяет ход поиска решения. В зависимости от гипотезы различаются латентные периоды работы над разными предложениями. При прогнозе позитивного решения ученик настойчиво производит поисковые пробы, что увеличивает время работы в целом и паузы; при отрицательном прогнозе латентные периоды значительно короче, пробы носят незавершенный, свернутый характер. <...> Сам факт возникновения гипотезы (прогноза) осознается ретроспективно, вербализуется скупо, основания ее не осознаются (хотя в ходе рассуждений они, казалось бы, четко представлены, но в сознании ребенка «общее впечатление» о предложении и дальнейшее рассуждение как бы отделены друг от друга). <...>

В ходе работы детей второй группы такого рода гипотезы также возникают, но не предварительно, а в процессе проб, результаты которых, судя по протоколам и беседам, оставляют у испытуемых «впечатление» сходства с искомыми конструкциями. В этих случаях, не найдя желаемого варианта преобразования, ученик высказывает предположение, что замена принципиально возможна. <...> Различия в латентных периодах работы над разными предложениями сглажены, хотя они все-таки есть. <...>

У испытуемых третьей группы прогноз решения не возникает ни предварительно, ни в ходе проб. На прямой вопрос о прогнозе в беседе по окончании эксперимента они отвечают недоумением, не понимают вопроса. Латентные периоды работы над «критическими» и «некритическими» конструкциями у них фактически не различаются. <...>

Полученные материалы позволяли считать, что прогностическая оценка заданного предложения в значительной мере определяет процесс поиска решения, но вопрос о ее влиянии на успешность решения оставался открытым. <...> Необходимо было получить и сопоставить данные о результатах решения задачи и качестве прогноза (его справедливости и ошибочности). В этих целях была построена специальная экспериментальная процедура (II серия эксперимента). Испытуемым предъявлялся аналогичный предыдущему состав предложений, но инструкция требовала не преобразования каждого из них, а гипотетического ответа о возможности/невозможности преобразования. Ученик мог дать один из трех ответов: положительный, отрицательный, неопределенный. Для ответа он должен был нажать соответствующую кнопку на пульте, соединенном с хронометром, посредством которого фиксировалось время ответа с точностью до десятых долей секунды. Испытуемые были намеренно поставлены нами в условия цейтнота. Им сообщалось, что время ответа — основной показатель успешности работы. Это было связано с необходимостью предупредить попытки дать окончательное решение, а не его прогноз. <...>

Количественный анализ результатов I и II серий эксперимента показал значительное сходство верных и ошибочных решений и прогностических оценок заданных предложений. Количество верных решений и оценок снижается от первой

группы к последующим, ошибочные решения и оценки возрастают (см. таблицу). <...>

Внутригрупповые различия выражены более отчетливо, чем межгрупповые. У испытуемых первой группы количество верных ответов в обеих сериях почти в два раза превосходит количество ошибочных ответов.

У испытуемых второй группы разница между верными и ошибочными ответами не достигает полутора раз. У испытуемых третьей группы число тех и других ответов фактически одинаково. Что касается неопределенных ответов, то соотношения их иные: в I серии значительная разница только между первой и двумя другими группами. По-видимому, возникающая у детей этой группы предварительная прогностическая оценка не только определяет характер поиска, но и предопределяет его результат. В случае позитивного прогноза активизируется поиск варианта преобразования и отсекается желание оставить предложение «под вопросом». <...> Если гипотеза возникает только в ходе проб (вторая группа), то «чистого впечатления» не складывается, оно зависит от того, что дают пробы. Пробные варианты сами становятся источником сомнений. Во II серии эксперимента влияние проб купировано условиями экспериментальной процедуры, поэтому число неопределенных ответов у испытуемых первой и других групп сближается. <...>

Рассчитанный по Спирмену коэффициент ранговой корреляции верных прогностических оценок и верных решений у испытуемых первой группы ($R=0,83$) выше табличного значения ($R=0,79$ для $b=0,01$). По данным второй и третьей групп корреляции отсутствуют. Ошибочные и неопределенные решения и оценки в работе всех групп статистически не связаны. <...>

Таким образом, исследование показало, что при решении семантико-синтаксических задач, исключающих опору на строгие однозначные правила, чувство языка как интуитивный компонент поиска ответа выполняет антиципирующую функцию. <...>

Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988

- **БУГРИМЕНКО Елена Александровна** (р. 1950) — в 1981 г. защитила кандидатскую диссертацию «Психологические условия организации контроля и самоконтроля у дошкольников». В Психологическом институте работает с 1993 г., также преподает в МГППУ и в Институте повышения квалификации учителей. Член Федерального экспертного совета Министерства образования РФ. Область интересов: готовность и подготовка к школе, особенности обучения шестилетних детей, методические руководства по обучению грамоте, широко используемые в практике начального образования. Имеет более 50 публикаций. Основные труды: Ролевая игра как средство организации самоконтроля у ребенка-дошкольника // Дошкольное воспитание. 1980. № 10; Аз, буки, веди / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман // Книжное обозрение. 1988. № 3 /; Обучение чтению / Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман // Чтение и письмо по системе Д.Б.Эльконина. Книга для учителя. М., 1993; Обучение грамоте 1—4 / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман, Н.Г. Агаркова. М., 1996; Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. М., 1998; Обучение чтению по системе Д.Б. Эльконина / Методическое пособие к букварю / Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман. М., 2003.

- **ЦУКЕРМАН Галина Анатольевна** (р. 1950) — в 1973 г. окончила факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. С 1973 г. работает в Психологическом институте в лаборатории психологии младших школьников. Ее научные учителя — Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. В 1981 г. защитила кандидатскую диссертацию «Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме», в 1993 г. — докторскую: «Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться». В центре научных интересов — развитие рефлексии и поисковой активности младших школьников и подростков, сотрудничество со взрослыми и сверстниками как факторы становления учебной самостоятельности, проблема понимания текста, становление письменной речи. Автор более 190 публикаций. Основные труды: Психологические проблемы введения первоклассников в ситуацию исследования родного языка / Л.И. Айдарова, Л.Я. Горская, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1976. № 2; Развивающий букварь для шестилеток / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман // Проблемы школьного учебника / Вып. 18. М., 1988; Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. М., 1993; Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. М., 1998; Хорошо ли читают российские школьники? / Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова, Г.А. Цукерман // Вопросы образования. 2007. № 4; Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10—15-летних школьников / Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова, Г.А. Цукерман // Вопросы образования. 2011. № 2.

А.А. БУГРИМЕНКО, Г.А. ЦУКЕРМАН

Чтение без принуждения

Когда начинать обучение грамоте?

<...> Одни родители стремятся начать это обучение как можно раньше и карточки со словами или буквами прикрепляют к колыбели рядом с погремушкой. Другие уверены, что обучение грамоте следует отложить до школы. Одни полагают, что начинать надо тогда, когда ребенок сам проявит интерес к буквам, к письменности. Другие советуют показывать буквы лишь тогда, когда ребенок научился выговаривать соответствующие звуки. Третьи настойчиво рекомендуют предоставить дело обучения специалистам — школьным учителям, потому что «мы научим неправильно, а учителю придется переучивать; лучше уж пусть сразу учится, как положено».

В этой книжке будет рассказано о том, как учить дошкольников грамоте, не вступая в противоречие с задачами и методами школьного обучения. Дело в том, что в чтении и письме существуют как бы два пласта — теоретический и практический. Школа призвана ввести ребенка в теорию письма и чтения, помочь ребенку осмыслить законы письменной речи и употреблять их сознательно. Практическое освоение письма и чтения — это другая, совсем отдельная задача, и решать ее лучше всего до школы. <...>

У вас есть желание и возможность заниматься с ребенком? Тогда пусть он придет в школу, умея читать. Лучше от этого будет ему еще и потому, что в 4—5 лет учиться читать легче, чем в 7—8 лет. Родная речь только что освоена, слова и звуки не сделались еще для ребенка чем-то привычным, будничным, стертым, незамечаемым, как дыхание. Ребенок еще экспериментирует со словами, интуитивное чувство языка

еще не заглушено обиходом болтовни, поток детских вопросов о словах еще не иссяк, каждый день вы можете порадовать знакомых новенькой историей из серии «от двух до пяти». Язык дошкольнику еще близок и интересен. Вам остается только придать этому интересу направление, нужное для овладения письменной речью. <...>

Предлагаемые здесь принципы обучения грамоте разработаны замечательным детским психологом Д.Б. Элькониным... Почему мы рекомендуем родителям именно эту систему? Во-первых, у ребенка воспитывается особая чуткость к звучанию и написанию слов, что дает ему неоценимые преимущества при дальнейших орфографических занятиях. <...> Во-вторых, дети не застревают на этапе слогового чтения, быстро и без особых усилий переходят к чтению целыми словами. В-третьих, у детей формируется интерес к языку и его законам. И наконец, самое важное — при использовании предлагаемой системы обучения грамоте занятия чтением и письмом не сводятся к тренировке навыков, а становятся важным шагом психического развития ребенка.

Исходный принцип этой системы дошкольного обучения грамоте состоит в том, что знакомству и работе ребенка с буквами должен предшествовать добуквенный, чисто звуковой период обучения. Буква — это знак звука. Знакомство с буквенным знаком окажется безрезультатным, если ребенок не знает, что именно обозначается этим знаком. <...> Знаки звуков тоже нет смысла вводить до знакомства с самими звуками. Речь идет не об умении ребенка правильно произносить звуки, а о навыке звукового анализа слова. Звуковой анализ включает прежде всего умение сознательно, намеренно, произвольно выделять звуки в слове. Для дошкольника работа с неосязаемой звуковой материей слова очень сложна, поэтому звуковой анализ — добуквенный этап обучения грамоте — занимает (у родителей) много времени и сил. Но не следует стремиться его сократить, ведь от добуквенного этапа обучения зависит успешность дальнейшего формирования навыка чтения. В следующей главе описано множество игровых приемов обучения детей 4—5 лет звуковому анализу слов. <...>

С чего начать обучение грамоте?

<...> Путь дошкольника к грамоте лежит через игры в звуки и буквы. Ведь письмо — это перевод звуков речи в буквы, а чтение — это перевод букв в звучащую речь.

Для того чтобы научиться читать и писать, ребенку нужно сделать два важных открытия: сначала обнаружить, что речь «строится» из звуков, а потом открыть отношения звука и буквы. Четырехлетний ребенок чувствителен к звуковой ткани речи, но, для того чтобы научиться выделять в слове отдельные звуки, недостаточно одной речевой практики. Как показано в работах Д.Б. Элькониной, ребенок-дошкольник может освоить звуковой анализ слов только с помощью определенного способа действия со словом — интонационного подчеркивания, последовательного протягивания звуков в произносимом слове (например, СССРОН, СОООН, СОННН). Как научить ребенка такому способу обращения со словом? Ведь здесь нарушается естественное членение речи на слоги и как бы исчезает смысл произносимого. Способ акцентирования, интонационного выделения звуков в слове ребенку легче передать в игре. Это могут быть игры-звукоподражания. <...>

Зачем столько знать о звуках?

<...> Если еще в добуквенный период ребенок научится свободно переходить от твердого согласного звука к его мягкой паре (и обратно), то у него позже не вызовет затруднений самый сложный шаг начального обучения чтению — слияние двух букв в слог. <...> (если) сама звуковая форма слова стала для него заметной и осязаемой, переставая сливаться с содержанием слова, на такую чувственную основу позднее — в школе — легко лягут соответствующие понятия и термины. Если же ребенок приходит в школу без всякого чувственного опыта игр и упражнений со звуками, то даже знание букв не поможет ему справиться с программой 1-го класса. Знание букв без чувства звуков — это то же самое, что знание названий цветов при дальтонизме. И не случайно дети, имеющие отличную память и чуть-чуть честолюбивых родителей, иногда к двум годам узнают и называют все буквы, но даже к семи годам не начинают их складывать, если предварительно не познакомятся со звуками.

Вкусив чувство мягкости и твердости согласных звуков, ощущая их как разные звуки, ребенок должен также на допонятийном чувственном уровне ощутить разницу гласных и согласных. <...>

После того как ребенок научился определять первый и последний звук в слове, различать твердую и мягкую пару согласного звука, выделять ударный гласный звук, можно переходить к наиболее сложной задаче звукового анализа — определению полного звукового состава слов. Для того чтобы ребенок научился устанавливать последовательность звуков в слове, начните с самых простых коротких слов и, главное, научите ребенка фиксировать результаты звукового анализа с помощью специальных фишек. Фишкой могут быть квадратики или кружочки картона, кубики, пуговицы, т.е. любые мелкие предметы, при условии, что они одинаковы и ребенку удобно выкладывать их в ряд. <...>

Как играть в звуки?

<...> Занимаясь с малышом самыми серьезными материями — различением мягкости и твердости согласных, поиском ударной гласной, — помните, что вы с ребенком и г р а е т е , и эти игры не должны превращаться в занятия школьного типа. Вовсе не обязательно играть в звуки, сидя за столом, не нужно отводить для этих игр определенное, строго фиксированное время в распорядке дня семьи (хотя в каждом дне можно найти несколько минут для звукового анализа), и категорически запрещается вводить школьную систему оценок. <...>

Учебные вопросы типа «Какой первый звук в слове ТИГР?», «Сколько звуков в этом слове?», «Какой ударный гласный?» едва ли вызовут интерес у четырехлетнего ребенка. А если интереса нет — обучение может превратиться в мучение и для малыша, и для родителей. <...>

Однако даже при самом искреннем интересе к подобным играм у ребенка могут возникнуть реальные трудности в звуковом анализе: он может пропускать звуки, путать место ударения, смешивать мягкие и твердые согласные. В таких случаях лучшей формой помощи является не прямая подсказка, а произнесение слова с детской ошибкой КТ (вместо КООТ), Ленá (вместо Лéна), МММАЧ (вместо М'М'М'АЧ). Слыша искаженное слово, ребенок, как правило, сам может исправлять свою ошибку. Но если это не получается, взрослый должен дать образец пра-

вильного и как можно более долгого интонирования звука, вызвавшего у ребенка затруднения.

Вообще речь взрослого в звуковых играх должна резко отличаться от обычной разговорной речи чистотой артикуляции. <...>

Детские и взрослые трудности звукового анализа

Для малыша главная трудность звуковых игр состоит в том, что он склонен смешивать, путать трудноуловимые, ускользающие звуки с другими свойствами слова. «Прозрачная», неощутимая звуковая оболочка слова не выдерживает конкуренции с ярким, живым представлением о предметном значении слова. «Прозрачность» слова для предмета проявляется, к примеру, в таких забавных ошибках звуковых игр: «С чего начинается слово КОНФЕТА?» — «С фантика!» <...>

Но даже если ребенок перестал смешивать звучание и значение, форму и содержание слова, он еще долго может путать звук — минимальную единицу членения слова и слог — более естественную артикуляционную единицу членения слова. <...>

Сейчас вы занимаетесь с ребенком звуками и только звуками! Для ребенка эти занятия непросты по причинам чисто детским. Не надо вносить в звуковые игры еще и чисто взрослую путаницу звуков и букв. Чтобы избавиться от этой путаницы, надо прежде всего полагаться на собственный слух. <...>

Не правда ли, пока вы вслушивались в слова и размышляли над этими фонетическими тонкостями, вам в душу закралось подозрение: если научить ребенка так хорошо различать звуки, то не возникнут ли у него дополнительные трудности с грамотой. Ведь он будет писать, как слышит! Может быть, все-таки не надо начинать обучение со звуковых игр, может быть, поскорее ввести буквы?

Почему сначала звуки, а потом буквы?

<...> Но почему на пути к письменности не надо спешить с введением букв — этих кирпичиков письма, а следует как можно более тщательно проработать добуквенный, звуковой этап обучения грамоте? Дело здесь в природе нашего письма. Всякая письменная речь — это надстройка, своеобразное отображение, кодирование устной речи. И чтение есть не что иное, как «озвучивание» графических значков. Видя такой значок, ребенок должен произнести то, что этот знак обозначает. А для этого в устной речи должны быть выделены составляющие ее единицы. <...> Наше современное звуко-буквенное письмо отображает звуковой состав устной речи. Чтобы пользоваться буквами, ребенок должен ясно представлять, что зашифровано в каждом из тридцати трех графических значков.

Если бы каждому буквенному значку соответствовал бы один и только один звук, то обучение чтению не представляло бы серьезных затруднений. Достаточно было бы очень короткого звукового периода обучения, чтобы только выделить для детского сознания саму звуковую ткань слова, чтобы ребенок не отождествлял слово с называемым предметом. А потом можно было бы показывать ребенку буквы, сообщая их звуковые названия. Но принцип взаимно-однозначного соответствия звуков и букв не лежит в основе русского письма. Устойчивые ассоциации

облика буквы с каким-то одним звуком могут сильно затруднить для ребенка первые шаги в обучении чтению.

В самом деле, почти все согласные буквы обозначают два звука — мягкий и твердый. Видя букву «эль», мы не знаем, какой звук следует произнести — твердый (Л), с которого начинается слово ЛЮСЬ, или мягкий (Л'), с которого начинается слово ЛЕС. И так, глядя на согласную букву, нельзя однозначно назвать звук, который она обозначает. То же происходит и с гласными буквами. <...>

В чем состоит тайна отношений звуков и букв, открыть которую предстоит каждому исходно безграмотному ребенку? Эта тайна, а точнее — лингвистический закон буквенного обозначения звуков в русской письменности заключается в следующем: на мягкость или твердость согласного звука указывает следующая за ней гласная. Для того чтобы прочесть, «озвучить» согласную, мы забегаем глазами вперед и смотрим на следующую за ней гласную. <...>

Показывая буквы (ребенку — ред.), они (родители — ред.) называют их, как принято: например, бэ, а, эль. И ребенок, перед которым положены эти три буквы, с удовольствием демонстрирует взрослому свои прекрасные знания. «Буквы ты знаешь. А теперь произнеси их все вместе. Какое слово получится?» — просит мама, вызывая неизменное недоумение ребенка, который понимает только одно: от него хотят совсем не тех действий с буквами, которым он обучен. А каких? Очень трудно, почти невозможно догадаться об этом ребенку. Малышу ведь не объяснишь, что, готовясь произносить согласный звук, следует обязательно смотреть на гласную букву. Этого даже и не покажешь: ведь речь идет, к сожалению, о незаметных микродвижениях глаз и речевого аппарата.

Открытие «тайны слияния» каждый ребенок делает самостоятельно: в один прекрасный момент его глаза и органы речи находят, улавливают правильную координацию. Этот «прекрасный момент» всегда и для всех детей содержит интуитивный скачок, догадку, озарение, который как всякое интуитивное действие, не поддается полной алгоритмизации, прямому рациональному обучению. В силах и обязанностях взрослого подготовить все необходимое, облегчающее интуитивное схватывание способа чтения. Если же в детском сознании существует пропасть между начертанными буквами и произносимыми словами, то малыш долго не сможет ее преодолеть, способ чтения будет долго ускользать от его неумелых губ и глаз, он будет признан «недееспособным» со всеми вытекающими из такого диагноза последствиями. <...>

О том, как помочь глазам и губам ребенка найти верный путь от буквы к звуку, прочесть, «озвучить» первый слог, мы расскажем чуть дальше. А сейчас подведем итоги рассуждению о том, почему взрослый, обучающий ребенка грамоте, должен вести его от звуков к буквам. Мы показали, что другие пути введения в письменность (путь от буквы к звуку, путь одновременного введения звуков и букв) для некоторых детей чреваты неудачами, невозможностью самостоятельно сделать интуитивное открытие тайны слияния согласной с гласной и последующим стойким нежеланием заниматься грамотой. Мы показали также, что, ведя ребенка от звуков к их буквенным обозначениям, взрослый выбирает для малыша наиболее легкий, естественный путь введения в письменность. Этот путь в сокращениях повторяет исторический путь изобретения звуко-буквенного письма с его двумя фундаментальными открытиями: наша речь материальна, ее материя соткана из звуков, а звуки можно обозначать графическими значками — буквами. <...>

Вводим буквы

Первое и главное правило безопасности в обращении взрослых с буквами, которые впервые показываются ребенку: ведя детским пальчиком по контуру буквы, надо произносить не ее «официальное» алфавитное название, а тот звук, который эта буква обозначает. Звук этот старайтесь петь, тянуть как можно дольше и при показе буквы и при произнесении слов с этой буквой. <...>

Второе правило безопасности: наши русские буквы — это не иероглифы, обозначающие слова, а знаки звуков. Поэтому стандартная детская азбука, где каждая буква соотнесена с каким-то определенным предметом и только с ним (Б — барабан, М — машина), может вызвать у ребенка ненужные ассоциации и привести к недоразумениям. <...>

Чтобы между буквой и словом не возникало ненужных ассоциаций, надо подобрать возможно большее количество слов. Например: «Вот буква М. Она начинает слово ММАШИНА. А где еще живет эта буква? МММОРКОВКА годится? А ЗЗЗЕРКАЛО? А МММИШКА?» Если вы вывешиваете в комнате ребенка картинки с буквами, то позаботьтесь о том, чтобы на картинке было изображено несколько предметов, название которых начинается с соответствующего звука. Например, С — санки, самолет, сапоги и т.д.

Вводя буквы, давайте ребенку только их печатные образцы. Начертанию письменных букв ребенка научат в школе. Постановка почерка требует от обучающего взрослого особой компетентности, а от ученика — достаточно развитых тонких движений кисти руки и пальцев. <...>

Когда следует начинать показывать буквы и в какой последовательности их вводить? В тот же период, когда вы учите ребенка выделять звуки в словах, начинайте показывать ему буквы. Начните с согласных, которые ребенок выговаривает легко. Первыми надо вводить буквы, наиболее часто встречающиеся в русской речи (не стоит начинать с Ц или Щ), самые простые по начертанию... и резко отличающиеся графически, например: Н, С, П, К. Не следует подряд вводить Б и В, Р и Ф, Г и Т — их легко спутать. Чтобы ваш маленький ученик мог узнать в букве заместителя звуков, надо включать выученные буквы в звуковые игры, здесь же вводя и новые буквы. <...>

Письмо и чтение, далеко опередившие знание алфавита, стимулируют быстрое и твердое запоминание букв... Переход к письму и чтению сразу после запоминания 8—10 букв (из которых 6—7 — гласные) избавляет ребенка от муки бессмысленной зубрежки, а взрослых — от частой родительской паники: «У дочки совсем плохая память. Сорок раз повторила с ней буквы, и все впустую...». <...>

Ребенок, хорошо владеющий звуковым анализом слов, сможет написать отдельное словосочетание, фразу, даже если он не знает всех составляющих ее букв. Например, ребенок, незнакомый с буквами Д, Й, Р, присылает маме на кухню следующее приглашение: «а в а... и г...а т ь (давай играть)». Если приглашение написано правильно, маме придется на время отложить свои дела и выполнить просьбу ребенка. Вскоре ребенок почувствует, что написанное слово обладает большей силой, с ним охотней считаются, и начнет активно использовать письменную форму общения с родителями. <...>

В подобных игровых ситуациях стремление ребенка написать быстрее и больше будет неизбежно тормозиться отсутствием нужных знаний и навыков письма. Предложите ребенку комбинированную форму записи: те слова, которые слишком сложны для него, можно заменить рисунком, условным значком. Вообще

введение вспомогательного рисунка в текст и поясняющего текста в рисунок — одна из характерных черт самостоятельного детского творчества. Старайтесь использовать ее как можно шире: подскажите ребенку, как сделать самодельную маленькую книжку. Пусть на страницах этой книжки сначала будут только портреты любимых игрушек и их имена, затем появятся книжки-комиксы — рисованные пересказы известных ребенку сказок, историй, стихов, а потом и самостоятельные сюжеты, в которых главное место будет отведено тексту, а графический рассказ-картинка сократится до небольшой иллюстрации.

Заговорив о линии развития самостоятельного письма ребенка, мы несколько опередили события. Конечно, от записи первых слов до сочинения первых книжек — «дистанция» в несколько месяцев обучения. Об этапе развитого письма мы расскажем чуть дальше. Здесь важно подчеркнуть, что в быту любой семьи, во многих играх детей всегда можно и нужно искать место для письменных форм общения. Сейчас, когда навыки чтения и письма у вашего ребенка только начали складываться, интерес к грамоте, стремление совершенствоваться в трудном искусстве письменности не должны воспитываться в искусственных, оторванных от детских нужд ситуациях обучения («Давай поучимся читать!... Попробуй написать...»). Наиболее целесообразно и эффективно культивировать письменность в тех ситуациях, когда письмо и чтение жизненно необходимы самому ребенку, когда общение может быть осуществлено только в письменной форме. Именно для того, чтобы быть правильно понятым, ребенок будет просить вас показать ему новые буквы, без которых он не смог составить требуемое для переписки послание. Практика письменного общения поможет ребенку быстрее запомнить буквенные знаки и облегчит первые шаги в обучении чтению. <...>

Кстати, в первых детских письменах обязательно будут расхождения с орфографическими нормами. Раннее письмо детей, хорошо чувствующих звуковой состав слова, но не имеющих еще опыта самостоятельного чтения, более всего напоминает транскрипции. Постарайтесь пока не обращать внимание на «орфографические ошибки», более того — радуйтесь, если ребенок точно воспроизводит звучание слова и пишет, например, «што» или «песьня». Это свидетельствует не о безграмотности... а об отличном фонематическом слухе и правильном литературном произношении. <...>

После того как ребенок начнет сливать любую согласную букву с любой гласной, он освоил основной принцип чтения. Он умеет читать. Вот здесь-то и начнутся основные трудности обучения чтению. Дело в том, что техника детского чтения еще настолько слаба, процесс чтения еще так труден, что читать самостоятельно, тренироваться, малышу не хочется... Следовательно, перед вами теперь стоят две задачи: надо, чтобы чтение служило для удовлетворения личных интересов и нужд ребенка, чтобы он хотел читать, и надо облегчить малышу труд по овладению техникой чтения, чтобы читать ему было не слишком сложно, ибо от непосильной работы ребенок либо откажется, либо надорвется.

Чтение без принуждения

<...> Не торопитесь усаживать ребенка за книжки. Переход от чтения отдельных слов к чтению текста должен быть специально подготовлен. И здесь вам снова помогут игры — с их помощью ребенок одолеет технические сложности чтения. При этом отсутствие собственно читательской мотивации у ребенка не будет помехой — ее заменит мотивация игровая. <...>

Путешествие в страну слов

Обучая ребенка чтению в игре, трудно установить равновесие между игровой свободой и жесткой обязательностью обучения, т. е. одновременно сполна удовлетворять игровые интересы ребенка и полностью выполнять программу намеченного «урока». В дидактических игровых заданиях по чтению (примеры этих заданий описаны в предыдущей главе) отсутствует развитие игрового сюжета, а есть лишь сюжетная заставка, подчиненная конкретной «учебной» цели, — добиться прочтения ребенком определенного количества слов. Здесь инициатива почти целиком принадлежит взрослому: условная игровая ситуация, конкретный набор слов для чтения и письма, форма выполнения задания — все это определяется ведущим, ребенку остается лишь исполнительская часть учебно-игрового действия. Такое положение не всегда устраивает ребенка, нередко бывает, что игровой сюжет, предложенный взрослым лишь как «заставка» к основному, учебному действию, ребенок развивает в чисто игровой манере, уклоняясь от внешних по отношению к игре правил чтения и записи слов. <...>

Успешность ваших занятий с ребенком будет зависеть не только от самого игрового сюжета — насколько он увлекателен, отвечает интересам и склонностям ребенка, — но и от уровня сложности заданий, длительности игры, игровой инициативы ребенка. Переизбыток сложных слов может вызвать у ребенка утомление, потерю интереса к игре... Не стремитесь во что бы то ни стало выполнить «урок» — прочесть и написать все намеченные слова за одно занятие. Лучше часть слов оставить для самостоятельного задания, оно может выглядеть как подготовка к игре. <...>

Игра — наш незаменимый помощник в обучении и воспитании дошкольников. Играя с ребенком в звуки, буквы и слова, можно преодолеть первые трудности и барьеры на пути к грамоте. Но игра имеет свои ограничения, она не всемогуща, и только игровыми средствами довести ребенка до беглого самостоятельного чтения едва ли возможно. Дело в том, что игровой интерес лишь частично и временно совпадает с интересом читательским. Причины, мотивы, побуждающие человека читать и играть — разные. И помогая ребенку в игре преодолеть первые технические сложности чтения, вы должны уже заботиться о воспитании не только умения, но и желания читать. <...>

«Могу, но не хочу!»

«Ты ведь уже умеешь читать, неужели тебе не хочется самому почитать книжку?» — часто удивляются и негодуют родители. Кажется, для того чтобы ребенок начал самостоятельно читать и писать, сделано все возможное: выучены буквы, освоено слияние звуков в слог, много часов потрачено на игровые занятия. И что же? Родители требуют «чтения без принуждения», а ребенок лишь неохотно уступает просьбам и условиям взрослых: «Прочитай еще хоть строчку», «Пока не дочитаешь страницу, не буду с тобой играть».

Как же сделать, чтобы процесс чтения, пока еще трудный, стал для ребенка личной необходимостью? <...>

Простейший путь создания у ребенка потребности в письменной речи — это жизненно важная переписка... Переписка должна задеть ребенка лично, она должна апеллировать не к ситуативным интересам, а к самым главным и сильным. <...>

Быт любой семьи предоставляет много возможностей замены устного общения письменным. И письменное общение с родными или с самим собой не может не принести желанных плодов: ребенок приохотится к записи, чтение станет подлинно добровольным, а значит, неминуемо усовершенствуется и его техника. Но это не приведет автоматически к потребности читать книги. Ведь письменное общение с автором книги гораздо труднее, чем письменное общение с мамой... Общению с автором художественного произведения ребенка нужно специально учить, и на это уйдут годы совместного чтения, а главное — обсуждения книг. Ребенок уже научится читать бегло, но долго еще будет нуждаться в том, чтобы ему читали вслух, чтобы, читая, отвечали на его вопросы, выслушивали его взволнованные замечания, делились с ним своими переживаниями и мыслями о прочитанном, ненавязчиво приоткрывая маленькому читателю тайны большой литературы. <...>

*Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А.
Чтение без принуждения. — М.: Знание, 1987*

- **ЛОКАЛОВА Наталья Петровна** (р. 1946) — в 1969 г. окончила факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, в 1972—1975 гг. обучалась в аспирантуре Психологического института и с 1975 г. работает в Институте. В 1976 г. защитила кандидатскую диссертацию «Экспериментальное изучение последствий иррелевантного признака в перцептивной структуре простого объекта». Автор более 110 научных статей, методических разработок и развивающих программ для школьников разного возраста. Основные труды: Стадии овладения учениками литературным текстом. Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа // Начальная школа. 1996. № 7; Как преодолеть медленное чтение у школьников // Начальная школа. 1998. № 18; Уроки психологического развития в средней школе. Книга для учителей средней школы. М., 2001; 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I — IV классов). Ч. 1. Книга для учителя. Ч. 2. Материалы к урокам. 3-е изд., М., 2006; Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению // Начальная школа. 2007. № 12; Психодиагностика трудностей в обучении и их преодолении: Учебное пособие-хрестоматия. М., 2007; Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. СПб., 2009.

Н.П. ЛОКАЛОВА

Стадии овладения учениками литературным текстом. Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа

При переходе в среднюю школу у многих учащихся возникают затруднения, связанные с неумением выделить в учебном материале существенное, главное. Это значит, что при обучении в начальной школе у учеников не были сформиро-

ваны нужные умственные навыки и мыслительные процессы, которые позволяют целенаправленно осуществлять смысловой анализ материала и выявлять в нем наиболее важное содержание. Такая несформированность мыслительной деятельности приводит к тому, что процесс усвоения учебного материала подменяется процессом его механического, мало осмысленного и сплошного запоминания. Качество знаний при этом резко ухудшается: неосмысленный материал сохраняется в памяти недолго, и становится невозможным свободное оперирование знаниями. Неумение выделять в учебном материале главное в значительной мере обуславливает низкую эффективность обучения. В этом состоит одна из психологических причин снижения школьной успеваемости учащихся при переходе их в средние классы.

Важная задача, стоящая перед учителем младших школьников и представляющая собой один из аспектов фундаментальной проблемы начальной школы — научить детей учиться,— состоит в том, чтобы заложить психологические основы умения выделять существенное, начать формирование таких мыслительных действий, на основе и в результате осуществления которых и происходит понимание главного в учебном материале, представленном в любой форме (наглядной, словесной).

Но, для того чтобы учить этому школьников, сам учитель должен знать, как протекает мыслительный процесс, направленный на выделение главного, в чем его суть, каковы его психологические закономерности и возрастные особенности. Важное значение для практики обучения младших школьников имеет изучение процесса понимания существенного в текстовом вербальном (словесном) материале. В первую очередь это связано с тем, что с началом школьного обучения резко возрастает необходимость усвоения учебного материала, представленного в значительной степени в вербальной форме.

Разные виды текстового вербального материала представляют разную трудность для понимания. Наиболее труден для понимания прежде всего в силу своей структуры художественный текст. Если для понимания научного текста достаточно последовательного анализа содержания, то степень понимания художественных текстов в значительной степени зависит от того, совпадают ли в них фабула и основной смысл или же расходятся. При совпадении фабулы и смысла для понимания художественного текста можно ограничиться последовательным анализом его содержания. При расхождении же фабулы и основного смысла недостаточно только анализа содержания текста, ибо привести к проникновению в глубинные смысловые пласты художественного произведения сам по себе он, анализ, вряд ли сможет.

Понимание смысла, основной идеи художественного произведения — сложный психологический процесс, включающий интуитивные компоненты и тесно связанный не только с личностным смыслом произведения для субъекта, объемом его знаний о действительности, но и со степенью сформированности у субъекта специализированных мозговых познавательных структур, обеспечивающих анализ вербального материала, и художественных произведений в частности.

Процесс понимания основной идеи художественных текстов связан со значительным напряжением умственной деятельности. С нашей точки зрения, это связано как с объективными, так и с субъективными причинами. К числу объективных причин можно отнести наличие во многих художественных текстах закрытого для непосредственного понимания смыслового слоя, который вплетен в ткань произведения, но выявить который путем пересказа содержания или воспроизведе-

дения отдельных частей текста невозможно. Для определения основного смысла художественного текста требуются его переформулировка, обобщение, выводы.

Трудности же субъективного характера состоят в том, что сама способность ученика к переформулированию текста и его обобщению тесно связана со степенью сформированности у него особых мозговых познавательных структур, которые складываются в процессе обучения и функцией которых является смысловой анализ словесного материала. При этом чем выше степень сформированности этих познавательных структур, тем эффективнее протекает вербально-смысловой анализ текстового материала и тем успешнее ученик отделяет глубинный, смысловой пласт произведения от его внешней, содержательной оболочки.

К трудностям субъективного характера можно отнести еще и то, что каждое художественное произведение так или иначе затрагивает эмоциональную сферу человека, поэтому при недостаточной степени развития соответствующих познавательных структур анализ личных впечатлений о произведении может подменить анализ его основного смысла.

Таким образом, основные трудности, связанные с выявлением главной мысли художественных текстов, обусловлены в значительной мере недостаточной степенью сформированности познавательных структур мозга, обеспечивающих смысловой анализ материала. Поэтому формированию и развитию этих познавательных структур следует уделять должное внимание уже в начальных классах.

Вопрос, имеющий существенное значение при обучении умению выделять главную мысль, состоит в том, можно ли в развитии мыслительного процесса, направленного на выделение главной мысли, обнаружить различные стадии (этапы) или понимание главной мысли художественного текста представляет собой мгновенную вспышку, озарение?

Имеющиеся в психологической литературе данные свидетельствуют о том, что понимание главной мысли художественного текста в своем становлении проходит некоторые стадии. Не только учащиеся разных возрастных групп, но и одного и того же возраста могут характеризоваться разным уровнем развития смыслового анализа, и это проявляется в неодинаковом понимании ими как содержания произведения в целом, так и его подлинного смысла.

Работа над пониманием главной мысли художественных текстов ведется уже с первых лет обучения в школе. Однако из-за отсутствия у учителя знаний о самом психологическом процессе понимания главной мысли *работа по формированию умения* выделять главную мысль часто подменяется *работой по усвоению главной мысли* конкретного художественного произведения. Таким образом, вместо того чтобы учить школьников *самих* выделять главную мысль, основную идею произведения в разных художественных текстах, учитель, как правило, работает над выделением главной мысли *конкретного* художественного произведения, оставляя тем самым учеников в ситуации мыслительной пассивности, толкает их к ее непосредственному запоминанию.

Для того чтобы формировать у школьников умение выделять главную мысль художественного текста, необходимо знать, как развивается сам процесс проникновения во внутренний, смысловой слой произведения. Мы сделали целью своего исследования изучение возрастных закономерностей хода развития у младших школьников понимания главной мысли художественных текстов и содержательное психологическое описание последовательных стадий этого процесса.

Литературный материал, который мы предлагали школьникам, состоял из двух

прозаических произведений (Л. Толстой «Булька», В. Осеева «Сыновья») и двух стихотворений (И. Крылов «Стрекоза и Муравей», Н. Некрасов «Мужичок с ноготок»). Выбор именно этих произведений был обусловлен тем, что основные смысловые отношения в них не вытекают непосредственно из их наглядного содержания, из фабулы. Для выявления определенного подтекста требуется отход от наглядной ситуации, понимание переносного значения слов, обобщения существенных смысловых связей.

Сначала школьникам зачитывались по очереди два стихотворных произведения, потом — два прозаических. Перед чтением каждого произведения ученикам задавали вопрос: «Что хотел сказать автор этим произведением, какая его главная, основная мысль?» После однократного прослушивания каждого текста учащиеся I класса устно, а учащиеся II и III классов письменно отвечали на поставленный вопрос.

В исследовании приняли участие 255 учащихся начальных классов трех средних общеобразовательных московских школ.

Было получено более 1000 высказываний школьников. По своему характеру высказывания учеников в каждой возрастной группе варьировались в широком диапазоне: от высказываний типа «не знаю» до высказываний, в которых ясно и четко формулируется главная мысль.

Анализ этих высказываний позволил разделить ответы школьников на семь типов, каждый из которых соответствует определенному уровню развития смыслового анализа. Одни и те же учащиеся относительно разных текстов давали ответы, которые были отнесены к разным типам, и таких школьников было подавляющее большинство.

Опишем выделенные типы высказываний и соотнесем их с соответствующими стадиями развития вербально-смыслового анализа.

1. *Стадия «Нет ответа»*. Ученик не может дать никакого ответа. Он отвечает: «Не помню», «Забыл», «Не знаю».

2. *Стадия «Эхололия» (повторение)*. Вместо ответа ученик просто повторяет строчку стихотворения (чаще начальную или конечную) или воспроизводит отдельное предложение: «Однажды в студеную зимнюю пору я вышел из лесу», «Ну пойдешь еще попляши» (I кл.); «У меня была Булька», «Зубы и клыки у него были белые», «Да где же они? Я одного сына вижу» (II кл.); «Сегодня в зимнюю пору я из лесу вышел и вижу такое»; «Ну, мертвая», — крикнул малютка басом и быстрее зашагал», «Потом я узнал, что после меня он выбил раму и пробежал верст двадцать» (III кл.).

3. *Стадия «Заголовок»*. К этой стадии отнесены высказывания двух типов: а) когда ученик в качестве главной мысли воспроизводит заголовок произведения: «О стрекозе», «О стрекозе и муравье» (I кл.) «О муравье и стрекозе», «Про Бульку» (II кл.); «В этой басне самая главная мысль — это муравей и стрекоза»; «В этой басне есть что-то такое особенное, то, что невозможно объяснить» (III кл.); б) когда заголовок произведения в той или иной степени интерпретируется: «Мужичок с ноготок, ножки большие», «Стрекоза к муравью пришла» (I кл.); «О паренке и дяде», «Про двух мальчишек и Некрасове» (II кл.); «Маленький мальчик», «Собака», «Третий сын», «Сам с ноготок, в полушубке овчинном и за собой лошадку ведет» (III кл.).

4. *Стадия «Синкрет»*. В качестве главной мысли приводится либо неверно понятая отдельная фраза, либо развернутый, но неправильный пересказ произведе-

ния с привнесением собственного содержания. К этой же стадии понимания мы относили высказывания детей о личных впечатлениях о произведении, об эмоциональном отношении к персонажам: «Этого мальчика звали «ноготок», «Он сделан из ноготка», «У сына был отец, он работал хорошо, и добрый, и хороший, и благородный», «Как там был конь, и у этого коня был отец. Только он был не конь, он был человек. Отец рубил дрова, а конь отвозил. И вот он встретил какого-то человека, и человек спросил, откуда дрова. И он все рассказал», «Мальчик пришел домой и рассказал все родителям. Они очень рассердились, пошли в лес и поругали того мальчика, который вез дрова» (I кл.); «В этой басне мне понравился муравей, потому что он маленький», «Что нельзя оставлять собаку», «Потому что не надо хвастать» (II кл.); «Толстой хорошо пишет, я читала книжку про Толстого. Толстой очень хороший писатель», «Мне очень понравился рассказ про сыновей. В этом рассказе мне понравились первые два сына. Они были добрые» (III кл.).

5. *Стадия «Фабула»*. В качестве ответа ученик более или менее полно излагает содержание данного произведения: «Что стрекоза лето красное пропела, а потом, когда наступила зима, она пошла к муравью. А муравей ей говорит: «Раз ты пела красное лето, значит, иди попляши» (I кл.); «А третья молчит. Вдруг третий сын взял у матери ведра и понес. Спрашивают у старичка: «Ну, как наши сыновья?» И он говорит: «А я вижу только одного» (II кл.); «Мальчик подошел к мужичку, а мужичок спросил мальчика: «А у тебя есть мать или отец?» А мальчик сказал: «У нас только два мужичка» (III кл.).

6. *Стадия «Начало дифференциации (выделения) смысла»*. Этот тип ответов характеризуется кратким пересказом либо всего текста, либо некоторой его части, после чего следует заключительная, обобщающая фраза, содержащая высказывание о главной мысли: «Как сын взял ведро и понес его домой, что сын помог маме», «Две женщины хвастались своими сыновьями, а третья молчала. Два сына пели, кувыркались, а третий сын маме помогал. Поэтому дедушка и сказал, что он только одного сына видит» (I кл.).

В других случаях понимание учениками главной мысли произведения не достигло еще требуемого уровня обобщения: «Она хотела сказать, что у третьей матери был самый трудолюбивый и лучший всех этих двух сыновей» (II кл.); «Главная мысль этой басни — лень: стрекоза ленилась и не работала» (III кл.).

7. *Стадия «Полная дифференциация (выделение) смысла»*. Главная мысль произведения формулируется правильно и достаточно обобщенно: «Надо летом готовиться к зиме», «Булька очень любит хозяина» (I кл.); «О том, что надо сначала подготовиться к зиме, а потом отдыхать», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» (II кл.); «Сделал дело — гуляй смело», «Хоть маленький, зато удаленький», «То, что хороший сын — это тот, который любит свою мать и даже если в нем нет ничего особенного», «Даже если по возрасту мал, он все равно сможет работать, как взрослый» (III кл.).

Итак, полученные данные показали, что понимание главной мысли художественных текстов — это сложная умственная деятельность, проходящая в своем развитии ряд последовательных стадий. В основе развития понимания главной мысли текстов лежат процессы психологической дифференциации. Другими словами, мысль школьника постепенно продвигается от непонимания текста в целом через ряд промежуточных ступеней к ясному и обобщенному формулированию главной мысли текста. Таким образом, главная мысль как бы постепенно «вы-

кристаллизовывается» из первоначально смутных, поверхностных впечатлений о произведении. Так, школьник, у которого развитие вербально-смыслового анализа находится на очень низком (1-м и 2-м) уровнях, обнаруживает полное непонимание содержания. Следующий (3-й) уровень развития смыслового анализа, тоже достаточно низкий, позволяет либо более или менее увязать заголовок произведения с некоторыми поверхностными связями и отношениями в содержании, либо вычленив лишь отдельные моменты в содержании и включить их в некоторую имеющуюся у ребенка или создаваемую им схему целого, т. е. «имеет место синкретизм умственной деятельности младших школьников» (Пиаже).

Переход к более высокому уровню характеризуется воспроизведением школьниками основного содержания (фабулы) произведения в заданных связях и отношениях уже без привнесения собственного содержания или интерпретации. Но главная мысль текста для школьника как бы растворена в его фактическом содержании, психологически слита, неотделима от фабулы. Поэтому уровень развития процессов вербально-смыслового анализа не позволяет ученику вычленив существенное, отдифференцировать второстепенные связи и отношения, за внешним фактическим содержанием увидеть более глубинные, смысловые.

6-я стадия («Начало дифференциации смысла») характеризует такой уровень развития вербально-смыслового анализа, который позволяет сформулировать главную мысль произведения. Но поскольку главная мысль еще не полностью отделилась от фабульной оболочки, то для вычленения ее учащемуся необходимо отталкиваться от содержания, для чего он кратко пересказывает текст.

Наконец, высший, 7-й уровень развития смыслового анализа обеспечивает возможность психологического отделения внутреннего, смыслового слоя от скрывающей его внешней, содержательной оболочки и в краткой и достаточно обобщенной форме (часто с помощью соответствующей пословицы) сформулировать главную мысль произведения: «Лень — это худо, а труд — это счастье», «Не пела бы летом, не голодала бы зимой».

Рассмотрим, какие высказывания наиболее характерны для учащихся разных возрастных групп <...> Наибольшая часть обследованных нами первоклассников (25,6 %) дают ответы, содержащие пересказ фабулы произведения, и лишь 2,5 % высказываний школьников этого возраста содержат достаточно ясную и обобщенную формулировку главной мысли.

Результаты второклассников свидетельствуют о положительных изменениях в развитии системы вербально-смыслового анализа: у них заметно увеличивается число высказываний, относящихся к стадии «начало дифференциации смысла» (в 1,3 раза), и высказываний, соответствующих стадии «полная дифференциация смысла» (в 2,3 раза).

У третьеклассников наблюдается резкий скачок в развитии процесса понимания главной мысли: количество высказываний, относящихся к стадии «начало дифференциации смысла» возрастает по сравнению с I классом в 2,4 раза, а относящихся к стадии «полная дифференциация смысла» — в 6,5 раза.

В работе был получен еще один факт, говорящий о положительной связи процессов смыслового анализа и, следовательно, степени успешности выделения главной мысли текстов со средним баллом школьной успеваемости. Так, наиболее низкая школьная успеваемость была у учащихся, которые затруднились как-либо сформулировать главную мысль произведения (средний балл 3,13). Более высокий балл успеваемости у школьников, высказывания которых содержали пе-

республики (средний балл 3,83). Наиболее успешно учатся в школе дети, которые смогли четко и обобщенно сформулировать главную мысль (средний балл 4,15).

Описанные результаты получены на школьниках, обучающихся по традиционной учебной программе. Нетрудно заметить, что при отсутствии специально направленного обучения процессы вербально-смыслового анализа и связанное с ними понимание смыслового содержания текстов формируется недостаточно эффективно: лишь к III классу у половины учеников эти процессы оказываются сформированными на достаточном уровне.

Чтобы выявить влияние образовательного фактора, аналогичный эксперимент был проведен на учениках II и III классов, обучающихся по развивающей дидактико-методической системе Л.В. Занкова. В рамках этой системы обучения создаются условия для всестороннего развития различных видов анализа у школьников. <...> Отчетливо видно значительное опережение этими учениками на уровне развития вербально-смыслового анализа своих сверстников, обучающихся по традиционным программам. Даже третьеклассники в условиях развивающего обучения демонстрируют результаты, в два раза превышающие соответствующие показатели пятиклассников, обучающихся по традиционной системе.

Какие практические рекомендации по формированию у школьников умения выделять главную мысль текстов можно сделать?

Полученные нами экспериментальные данные позволяют говорить об обязательном присутствии в работе учителя, направленной на формирование умения школьников выделять главную мысль, нескольких этапов.

Подготовительный этап имеет целью научить школьников быстро и правильно разграничивать по смысловому признаку словесные сигналы, относящиеся не только к разным понятиям, но и имеющие значительную смысловую близость. Неумение осуществлять смысловое разведение конкретных понятий значительно затрудняет понимание содержания текста. (В наших экспериментах некоторые школьники, говоря о стрекозе, называли ее мухой, червяком, стрижиной, ласточкой, кукушкой и даже лисой.) Для отработки этого умения учитель предлагает ученикам называть как можно больше слов, относящихся к заданному понятию («Овощи», «Животные», «Одежда», «Сказочные герои» и др.). Далее, беря за основу известную детскую игру «Съедобное — несъедобное», учитель отрабатывает с учениками сначала в медленном темпе, а затем убыстряя его, умение школьников точно дифференцировать словесные сигналы как достаточно далекие, так и очень близкие по смыслу, но относящиеся к разным категориям. Вначале учитель предварительно объявляет какую-либо тему (например, «Растения — не растения»). Затем попеременно называет слова, либо относящиеся к данной категории, либо далеко отстоящие от нее (например, наряду со словами *ромашка, береза, сирень* называются слова *стол, юбка, чашка* и т. д.). Постепенно учитель, продолжая называть слова, обозначающие растения, усложняет задание и вводит слова, близкие по смысловому содержанию, но относящиеся к другим понятиям (*тень, яблоко, орех, сок* и др.) Усложнение задания достигается также и за счет сокращения времени на размышление.

Основной этап работы непосредственно связан с формированием умения понимать текст. Здесь можно выделить две ступени: проникновение в фабулу и вычленение главной мысли.

Понимание содержания текста, фабулы художественного произведения начинается с работы над заголовком: его осмыслением, интерпретацией, с попытки

предугадать, о чем пойдет речь в тексте, с актуализации в связи с данным конкретным заголовком некоторых имеющихся у школьников знаний.

Далее учитель требует от учеников достаточно полного и правильного воспроизведения фабулы произведения («О чем этот рассказ, стихотворение и т. д.?») без привнесения собственного содержания и личных впечатлений о произведении. Безусловно, обсуждение эмоционального воздействия того или иного произведения на учеников представляет собой важную часть работы над текстом. Но не менее важно научить школьников видеть здесь две задачи и уметь отделять содержательную сторону произведения, то, о чем говорится в нем, от его эмоционального воздействия на ученика и не подменять высказывание о главной мысли произведения высказыванием о том, понравилось или не понравилось ученику это произведение.

После того как фабула произведения будет воспроизведена учениками достаточно полно и правильно, перед ними ставится вопрос: «Что хотел сказать автор этим произведением, какова его главная мысль?» Тем самым учитель переводит учеников на следующую ступень, непосредственно связанную с выявлением смысла текста. Теперь от учеников требуется не воспроизведение содержания (хотя краткий пересказ всего текста или некоторой его части допустим), а обязательное наличие заключающей фразы о главной мысли, даже если понимание ее не достигло еще требуемого уровня четкости и ясности.

И, наконец, *на завершающей стадии работы* ученики формулируют главную мысль в обобщенной форме, в ряде случаев не связывая ее непосредственно с конкретным содержанием. Использование при этом соответствующих пословиц свидетельствует о таком уровне обобщения смысла, которое позволяет полностью освободиться от конкретной фабульной оболочки и осуществлять свободное оперирование смысловым содержанием разных художественных произведений.

*Локалова Н.П. Стадии овладения учениками литературным текстом.
Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа
// Начальная школа. 1996. № 7*

- **НЕКРАСОВА Юлия Борисовна** (1931—2004) — создатель нового направления — групповой логопсихотерапии (лечение заикающихся подростков и взрослых). В 1955 г. окончила дефектологический факультет Московского государственного педагогического института и 10 лет работала логопедом. В начале 1960-х гг. после обучения у К.М. Дубровского начала развивать свою методику, органично объединившую элементы логопедии, психологии и психотерапии. В 1968 г. в МГПИ защитила кандидатскую диссертацию «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых». В 1974–1976 гг. была научным сотрудником НИИ дефектологии, в 1976—2000 гг. — сотрудник Психологического института, где в 1992 г. защитила докторскую диссертацию «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся». Сформулировала новые принципы подхода к диагностике; разработала новый метод исследования — динамическую психотерапевтическую диагностику: сочетание библиотерапии со специально подобранными психологическими тестами и опросниками. Предложила новое, более широкое психологическое понимание болезни, введя понятие «внутренняя картина здоровья». Разрабатывала различные виды и

стратегии библио-, кинези- и символотерапии. Автор и соавтор более 40 научных работ. Основные труды: Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. 1984. № 2; Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии // Вопросы психологии. 1985. № 2; Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся // Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя / под ред. Н.П. Вайзмана. М., 1992; Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М., 2006; о ее работе сняты научно-документальные фильмы «Человек может все» (1986), «Я, конечно, вернусь...» (1988).

Ю.Б. НЕКРАСОВА

Функции пропедевтического этапа. Библиотерапия

Продедевтический этап подготавливает пациентов к сеансу эмоционально-стрессовой психотерапии и активной логопсихотерапии.

Основная цель этапа — сформировать у пациентов коммуникативное состояние. Это достигается, прежде всего, нестандартностью начала лечения, которое носит увлекательный творческий характер. Продедевтический этап выстроен таким образом, чтобы выявить, во-первых, специфику индивидуальности каждого пациента вне дефекта, а во-вторых, особенности влияния дефекта на психику конкретного человека.

Продедевтический этап включает в себя следующие методы и приемы: наглядную логопсихотерапию, неврологическое и речевое обследование, тестирование и библиотерапию...

Библиотерапия — одна из форм эстетотерапии — психотерапии словом, заключенным в художественную форму. По определению В.Н. Мясищева, это сложное сочетание книговедения, психологии и психотерапии. Идею данной методики мы почерпнули в работах А.М. Миллер и И.З. Вельвовского. На этой основе нами создана лично ориентированная система подбора книг для чтения и анализа специально для заикающихся. Найдены приемы обучения работе с книгой пациентов разных возрастов (Миллер, Вельвовский, 1973, с. 62—66).

Каждому из обследуемых мы предлагаем сделать письменный анализ более 30 художественных произведений с нарастающей сюжетной, философской и психологической сложностью. Эти задания оказываются для пациентов неожиданными и интересными, так как многие из них не знали о том, что лечение заикания может начаться с чтения и анализа художественной литературы. Удивление (метод удивления по К.С. Станиславскому) начинает работать на формирование новых психических состояний пациентов.

Остановимся на некоторых особенностях структуры пропедевтического этапа.

1. Специальная компоновка диагностического блока, так называемая «диагностика в связке», подчиненность «сквозным темам». С одной стороны, те или иные личностные особенности обследуемого «просвечиваются» в тестах различного уровня, а с другой — у пациента происходит отреагирование личностных проблем через анализ художественных произведений. Так, например, степень, характер и реализация такой личностной черты, как тревожность, прослеживается по специальным тестам Тейлор и Рикса-Уэссмана, а также в анализах сказки Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» и рассказа А.П. Чехова «Тоска». Для того чтобы та или иная

черта личности была глубоко выявлена, мы и предлагаем пациенту выполнять задания «в связке».

2. *Особая форма работы с больными — проведение диагностических процедур на расстоянии, без непосредственного присутствия психотерапевта.* Пациенты, проживающие в разных городах, получают в особой последовательности задания нарастающей сложности. Выполнив их в домашних условиях, они отсылают ответы психотерапевту. Такая процедура обследования становится инструментом формирования у заикающихся особого состояния ожидания, настроенности на предстоящую работу в группе. Начавшийся диалог между пациентом и психотерапевтом мы назвали «дистантным общением».

Основой пропедевтического этапа является библиотерапия, поскольку наиболее полно и глубоко пациент познается не с помощью диагностических методик (хотя именно в них ставится конкретная задача — написать о себе), а в работе с книгой. По-видимому, «прямолинейные» вопросы тестов вызывают подсознательно защитные реакции или — осознанные — в виде опасения предстать перед психотерапевтом в «не вполне приглядном свете».

Читая специально подобранные художественные произведения, заикающиеся увлекаются их содержанием, непосредственно, эмоционально реагируют, находят общие черты между собой и героями произведений. Анализируя тексты, пациенты включают в анализ различные отступления, оговорки, эмоциональные оттенки, воспоминания, привносят в произведения собственные дополнения. Раскрывая себя, они часто приходят к самостоятельному пониманию личностной основы заикания и, следовательно, к осознанию необходимости работы не только логопедической, но и психологической совместно с психотерапевтом.

На основе многолетней практической и исследовательской работы с группами заикающихся мы выделили следующие функции пропедевтического этапа: диагностическая; психотерапевтическая; моделирующая; коммуникативная.

Диагностическая функция. Как уже говорилось, мы используем для диагностики особое сочетание художественных произведений с тестами — так называемую «диагностику в связке». При анализе же библиотерапии пациентов для психотерапевта показательной является идентификация с похожими литературными героями. Критериями идентификации служат: описание подробностей, отсутствующих в тексте, рассуждения с неожиданным выводом, эмоциональная насыщенность анализа, объем высказываний, прямые ссылки на прошлый опыт и др. <...>

Таким образом, художественный текст «выдает» разным читателям разную информацию — каждому — в меру его понимания, чувствования. Художественный текст дает язык, на котором можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении, то есть ведет себя как некий живой организм, находящийся в постоянной обратной связи с читателем и обучающий его.

Проиллюстрируем сказанное на примере анализа рассказа И. Тургенева «Живые мощи» тремя пациентами:

«После того, как она заболела, от нее пользы никакой не стало. Муж, видя, что дни ее сочтены, бросил ее. Она стала никому не нужна. Так она и умерла, никому не нужная» (К.В., 16 лет).

«Живые мощи поют! Они любят природу в ее звуках и запахах, они радуются встрече с людьми и видят в них добро. Немоощный человек боится грешить даже в мыслях, — какая невозможная сила духа!» (И.Г., 22 года).

«Луша рассказывала о своих снах, старалась петь... страдая от боли, не думала о

себе. Она просит, чтобы позаботились о тех, кто живет в деревне, а о ней не заботились» (С.Т., 15 лет).

Как видно из текста, каждый пациент «вычерпывает» «то» и «так», что характерно для его сложившейся личности. Пациенты выражают разное отношение к человеческому страданию через характеристику героини рассказа: в первом случае — потребительское (и имени-то героине не дал подросток); во втором — восторженно-светлое («Живые мощи поют!»); в третьем, у подростка из детского дома, — теплое, почти родственное. Воспитанница детского дома называет Лукерью уменьшительно-ласкательно «Луша». Именно она, 15-летняя С.Т., единственная из всех наших пациентов, привела логическое сопоставление, обратив внимание на причину заикания:

«Может, и у заикающихся сходная причина болезни. Упав с крыльца, или еще откуда-нибудь, они теряют способность говорить». <...>

Анализы библиотерапии дают ценный проективный материал для будущей работы психотерапевта. Так, например, некоторые пациенты пишут:

«Хочется верить, что, заснув в гипнозе, мы проснемся здоровыми и незаикающимися» (из анализа романа Д. Дюморье «Трильби» — О.И., 27 лет).

«Если бы мне поставили, наладили саму функцию речи, я был бы счастлив» (из анализа пьесы Б. Шоу «Пигмалион» — К.Л., 30 лет).

«Я, как больной, надеюсь, что Ваше сострадание будет активным, принесет мне радость полноценной жизни» (из анализа повести С. Цвейга «Нетерпение сердца» — М.Р., 25 лет).

Приведенные высказывания особенно интересны потому, что они согласуются с данными, полученными по тесту Розенцвейга. В обоих случаях преобладают реакции пациентов типа «выход из трудной ситуации за счет другого». Так, наши исследования подтверждают, что, начиная чтение предложенных произведений, пациенты надеются в будущем лечении только на психотерапевта. Следующая «порция» книг и тестов представляет для них значительную трудность с психологической точки зрения, поскольку ставится задача найти в текстах путь выхода из ситуации самим больным. Иначе говоря, мы пытаемся заинтересовать их такими произведениями, которые стимулируют к действию. Одновременно предлагается потребностно-мотивационный тест, составленный нами на основе работ П.В. Симонова, диагностирующий готовность к работе в группе и опосредованно «подсказывающий» необходимость конкретного действия (Симонов, Ершов, 1984, с. 160). Однако нарастание психологической трудности остается незамеченным для пациента, который, согласно принципу интрагенности нашей методики, уже включен в сам процесс выполнения задания. Центральными произведениями этой порции книг являются роман «Я умею прыгать через лужи» А. Маршалла и повесть П. Вежинова «Барьер».

Настрой больных на преодоление трудностей существенно облегчает дальнейшую работу психотерапевта и подготавливает его к стратегии и тактике индивидуального подхода к пациентам:

«Так что, милый Алан, ты вселяешь надежду в больных, но не бесплодную... а через боль, через «не могу» (Г.И., 22 года).

Как видно из приведенных слов, больной уже внутренне готов идти через «не могу». Но этого еще недостаточно.

«Дело даже не в силе воли, — продолжает Г.И., — а в моральном здоровье, потому что, если имеешь сильные реальные препятствия и даже не думаешь о них — это и есть моральное здоровье».

Появилось слово, которого мы ждали и вызывали у пациента всей системой заданий нарастающей сложности. Сам не подозревая, больной дает путеводную нить предстоящей работы: вернуть ему моральное здоровье! Это мы и считаем началом лечебного перевоспитания.

«До чтения «Барьера» я ограничивал себе цели и задачи, однако теперь лед тронулся, и «барьер» буду стараться перепрыгнуть». (С.А., 22 года).

Таким образом, анализ художественных произведений позволяет прогнозировать эффективность тех или иных лечебных мероприятий для конкретного пациента и формировать специфические и индивидуальные, соответствующие лишь данному человеку приемы воздействия.

Психотерапевтическая функция. Потребность в вербальном самовыражении, самореализации, как правило, недостаточно удовлетворена у заикающихся или абсолютно подавлена. Отсутствие средств к общению вызывает состояние фрустрации, эмоционального дискомфорта, чувства одиночества, неполноценности. Поэтому невозможно требовать от пациентов до начала лечения реального самораскрытия в обычной разговорной форме. Вот почему в течение пропедевтического этапа им дается возможность удовлетворить потребность высказаться письменно. Здесь срабатывает «эффект Ионы» (см. рассказ А. Чехова «Тоска») — возможность беспрепятственно раскрыться, выразить свое отношение к значимым проблемам, доказать незримому партнеру по общению (психотерапевту) ценность, неординарность своей личности. Необходимо отметить, что «эффект Ионы» по-разному выражен у пациентов и неоднозначно связан с их определенными личностными особенностями: склонностью к рефлексии, степени эгоцентризма, фрустрацией ведущих потребностей, в нашем случае — (общение), степенью демонстративности и т.д. <...>

Но самораскрытие наших пациентов — не единственный лечебный момент на пропедевтическом этапе. Не менее важен психотерапевтический эффект — «снабжение» больного рядом целебных состояний: успокоение, удовольствие, чувство уверенности в себе, повышение психической активности и др. Они возникают у пациента в ходе глубокого «вчувствования», понимания произведения, идентификации с героем.

«Удивительное дело — за окном читального зала жара, а уходить не хочется. Несколько страничек милого рассказа заставляют задуматься, понимая при этом, что подобная «задумчивость» целебна... Мне очень понравился рассказ «Рыжая». Он легкий и прозрачный, как солнечный свет, и в то же время мудрый. Появилось чувство, будто я поговорила с очень хорошим человеком, преданным другом, появилась надежда на встречу с человеком, который меня поймет» (А.Л., 20 лет).

Моделирующая (предвосхищающая) функция. Моделирование выражается в том, что на пропедевтическом этапе работы возникает своего рода соавторство пациента и психотерапевта, когда больной «намекает» врачу на оптимальные для себя формы предстоящего лечения, что является большим вкладом в методику, обогащает ее. Так, П.А., 25 лет, дает свою стратегию будущих занятий через анализ повести К. Паустовского «Золотая роза», специально подобранную для него:

«Паустовский говорит, что вдохновение — строгое рабочее состояние человека. Процесс лечения, если его рассматривать как творческий процесс, уже сам по себе должен доставлять радость. Буду считать занятия в группе — творческим делом».

Неоценимо в этом плане произведение Б. Шоу «Пигмалион», представляющее собой заданную художественную модель ситуации лечения. При этом анализе фактически все пациенты идентифицируют себя с главной героиней пьесы — Элизой, проявляя при этом индивидуальное отношение как к самому процессу обучения (для нас — лечения), так и к учителю (психотерапевту) — Хиггинсу.

Анализ произведений с точки зрения связи с последующими этапами методики приводит, как уже говорилось, к пониманию самим пациентом личностной основы заикания и, следовательно, необходимости огромной работы над собой. <...> Следует отметить, что пациенты затрагивают в своих аналитических сочинениях темы, которые впоследствии будут неоднократно обсуждаться в совместных психотерапевтических беседах.

Коммуникативная функция. Как уже было сказано выше, пропедевтический этап является началом общения между пациентом и психотерапевтом, причем общения именно диалогического: желание высказаться — желание выслушать; желание объяснить — желание понять; установка на лечение — установка на помощь и т.д., что своеобразно обогащает присущие процессу общения взаимоотношения, взаимообращение, взаимопознание (А.А. Бодалев, 1983).

Эффективность этого этапа в ряде его функций объясняется тем, что он построен как диалог пациента и психотерапевта, причем такой диалог, где «речевая инициатива», бесспорно, находится в руках больного. Диалогизм ситуации создается тем, что пациент наверняка знает, уверен, что его высказывания будут выслушаны. Поэтому он, обращаясь к читателю (психотерапевту), ведет с ним беседу, советуется, делится самыми сокровенными мыслями, чувствами, предположениями и т.д. Доказательством служит тот факт, что в некоторых случаях анализы произведений построены отдельными пациентами в форме разговорной речи — с прямым обращением к адресату («Здравствуйте, Юлия Борисовна, Наталья Львовна...», «Не знаю, насколько это верно...» и т.д.). Впоследствии и сами пациенты отмечают диалогичность протекания библиотерапевтического этапа и выводят особую формулу такого общения: автор произведения — посредник между пациентом и психотерапевтом:

Пациент —> Автор —> Психотерапевт

Таким образом, подчеркивается момент своего рода суггестии. По словам Д.С. Лихачева, соучастие читателя в творческом процессе — существенная сторона художественного произведения. От этого зависит не только эстетическое наслаждение, но и его, читателя, убежденность.

Автор, как бы выступая в роли психотерапевта и носителя определенных ценностей, позволяет читателю самому приходиться к нужному выводу. При этом сам факт такой суггестии может иметь как опосредованный (через образ, поступки героя, композицию, основную идею произведения), так и непосредственный (через прямые высказывания, суждения, афоризмы автора) характер. <...>

Необходимо подчеркнуть, что именно на пропедевтическом этапе рождающееся состояние творчества дает возможность пациентам преодолеть «зацикленность» на своих сверхзначимых проблемах, увидеть себя и мир по-новому. Все это служит условием постепенного разрыва порочного круга заикания. Здесь у пациентов формируется установка на так называемую «интрагенную активность»,

влюбленность в сам процесс работы, глубокое погружение в него, и в этом, по нашему мнению, есть начало самолечения.

На пропедевтическом этапе создаются условия для раскрытия индивидуальности и неповторимости каждого пациента, выражающиеся в особой перестройке потребностно-мотивационной сферы, расширении кругозора, возникновении новых ценностных ориентаций, интересов, изменении личностной направленности. Это способствует и свертыванию так называемого «выжидательного периода» в лечении.

Опосредованность воздействия на пропедевтическом этапе моделирует ситуацию индивидуального сотворчества и делает возможным совершение пациентами многих самостоятельных «открытий» нравственного, психологического, эстетического и даже научного плана.

*Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством /
Под ред. Н.Л. Карповой. — М.: Смысл, 2006*

- **НОВЛЯНСКАЯ Зинаида Николаевна** (р.1942) — в 1967 г. закончила филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова и аспирантуру Психологического института, где в 1971 г. защитила кандидатскую диссертацию «Элементарные проявления литературно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста» и стала сотрудником Института. В соавторстве с Г.Н. Кудиной на основе многолетнего экспериментального исследования психолого-педагогических условий литературного развития школьников разработала курс «Литература как предмет эстетического цикла», охватывающий весь период обучения в общеобразовательной школе. Соавтор (с Г.Н. Кудиной) учебно-методических комплектов к этому курсу для начальной и основной школы, включающих учебники, рабочие тетради и методические пособия для учителя. Область научных интересов: психология художественного творчества, литературно-творческие способности, психология учения, психология читательской деятельности, психология литературного развития детей, диагностика литературного развития. Удостоена премии Правительства Российской Федерации в области образования (1999), награждена медалью им. Г.И. Челпанова (второй степени) (2007). Автор и соавтор более 200 научных и методических работ. Основные труды: О некоторых предпосылках развития литературных способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1970. № 6; Дерево корней (стихи и поэмы). М., 1992; Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. 1, 2, 5 класс / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. М., 1992, 1995; Методики исследования чувства материала как одного из аспектов художественного воображения // Вопросы психологии. 2006. № 5;

- **КУДИНА Галина Николаевна** (р.1943) — в 1968 г. закончила филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, с 1971 г. сотрудник Психологического института, где работала под руководством В.В. Давыдова. В 1976 г. защитила кандидатскую диссертацию «Психологические особенности формирования литературоведческих обобщений». В соавторстве с З.Н. Новлянской провела экспериментальное исследование психолого-педагогических условий литературного развития школьников и разработала на его основе курс «Литература как предмет эстетического цикла», охватывающий весь период обучения (с первого по выпускной класс) в общеобразовательной школе. Совместно с З.Н. Новлянской создала ряд учебно-методических комплектов к этому курсу, включающих учебники, рабочие тетради и

методические пособия для учителя. Область научных интересов: психология учения, психология читательской деятельности, психология литературного развития детей, диагностика читательской деятельности. Преподает в вузах (Открытый институт развивающего обучения, Набережно-Челнинский государственный педагогический институт, Московский городской психолого-педагогический университет). Награждена медалью «В память 850-летия Москвы» (1997) и медалью им. Г.И. Челпанова (второй степени) (2007), удостоена премии Правительства Российской Федерации в области образования (1999). Основные труды: Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. 1, 2, 5 класс / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. М. 1992, 1995; Критерии оценки результатов обучения литературе в школе // Вопросы психологии. 1990. № 2; Диагностика читательской деятельности школьников. М., 1996; «Диалог» читателя с автором на уроках литературы // Психологическая наука и образование. 1996. № 2; Типология читательской направленности старших школьников // Психологическая наука и образование. 2000, № 3; Курс «Литература как предмет эстетического цикла» в системе развивающего обучения / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская // Вопросы психологии. 2005. № 4.

З.Н. НОВЛЯНСКАЯ, Г.Н. КУДИНА

Становление читательской позиции у детей и подростков

Основной целью литературного образования в школе должно стать воспитание эстетически развитого читателя. Такой читатель способен не только вживаться в мир художественных произведений, но и адекватно понимать авторский замысел, авторское отношение к изображаемому в произведении. Кроме того, он может самостоятельно оценивать и произведения искусства, и явления жизни, отраженные в них.

Очевидно, что традиционное преподавание литературы этой цели не достигает и нуждается в существенной перестройке. Такое глубинное преобразование и осуществили авторы настоящей статьи, создав единый курс «Литература как предмет эстетического цикла», рассчитанный на все одиннадцать лет обучения в школе.

В основу курса было положено единое для всех видов искусства отношение «автор — художественное произведение (текст) — читатель». Это основание курса соответствует концептуальному положению М.М. Бахтина о «заочном», опосредованном диалоге между читателем и автором. В подобном диалоге заключена суть взаимоотношений читателя и писателя.

Исходное отношение, открывающее возможность такого диалога, в предлагаемом курсе осваивается в практической литературной деятельности самих школьников, которые работают то в авторской (АП), то в читательской (ЧП) позициях. Для успешной работы в каждой из этих основных позиций нужно владеть и литературно-критической оценкой (работа в позиции критика), и законом художественной содержательной формы. Этот закон ребенок практически осваивает в авторской позиции (АП), а открывает для себя на сознательном уровне в позиции «теоретик»; определенные знания по теории литературы — совершенно необходимое средство творческой практики и автора, и читателя. <...>

Принцип «от маленького писателя к большому читателю» был четко сформулирован в отечественной педагогике более полувека назад М.А. Рыбниковой. Не-

обходимость «бывания» в авторской позиции для развитого читателя подчеркивал и М.М. Бахтин. Опыт авторской работы облегчает включение ребенка в «заочный» диалог с автором, помогает чтению постепенно превращаться в процесс «сотворчества понимающих», как писал М.М. Бахтин.

Другая основная позиция ученика — читательская. Читательская позиция — это позиция человека, который «читает автора», т. е. воспринимает, понимает, оценивает литературное произведение как архитектурно завершённое, «насквозь» выразительное целое, воплощающее авторский замысел. Поэтому, чтобы занять ЧП, недостаточно, хотя и необходимо, погрузиться в мир самого произведения, стараться понять изнутри его героев, эмоционально отзываться на перипетии их судьбы и т.д. и т.п. Нужно удерживать и позицию внеаходимости, подобную авторской, чтобы обозревать произведение как выразительную форму в ее целостности, увидеть его «с точки зрения автора», иначе не понять авторского замысла. Кроме того, культурный читатель должен не только понять и оценить произведение с точки зрения автора, в его ценностно-смысловом контексте, но и поставить его в собственный контекст, увидеть и оценить эту насквозь выразительную форму «со своей единственной точки в бытии». Тогда достигается действительный диалог с автором, опосредованный художественным текстом, «сотворчество понимающих», равно удаленное и от «монологического» запечатления в пассивном восприятии читателем того, что якобы нужно усвоить как некую данность, не нуждающуюся во встречной творческой активности (а значит, и в нем самом) — и от читательского произвола (столь же «монологического»), когда авторский текст оказывается случайным поводом для ничем не обоснованного фантазирования. <...>

Ведущим видом работы, обеспечивающим становление позиции «читателя», в предлагаемом курсе выступает акцентное вычитывание, т.е. «вычерпывание» из текста определенных моментов, существенных для понимания авторского замысла, авторских оценок. При таком способе работы учитель заранее «назначает» задачу вычитывания, никогда, однако, не зная ее исчерпывающего решения. Акцентное вычитывание — путь не только к пониманию автора, но и к осознанию и становлению собственной позиции читателя.

В идеале такое вычитывание — это создание целостной «партитуры» текста. Подобная «партитура» предполагает последовательное движение вслед за развитием мысли-чувства автора, воссоздание целостной условной модели, «картины жизни», толкование художественной формы как содержательной на всех ее уровнях — от родовидовых признаков до слова, ритма, звука. <...>

При работе с лирическим стихотворением главной задачей является вычитывание развития настроения лирического героя. (Сам термин «лирический герой» вначале не вводится, так как его введение связано с понятием «род литературы» (лирика), которое начинает «работать» в нашем курсе только к концу начальной школы.) Эта задача для маленького читателя звучит в виде вопроса: «Как развивается настроение рассказчика-героя (РГ) в этом стихотворении?» Процесс такого вычитывания начинается с выявления в тексте рассказчика («лица говорящего»). Следующий этап — вычитывание развития чувства-мысли рассказчика, его настроения, вызываемого различными событиями жизни. В процессе этой работы читатели-школьники пытаются по авторским «вехам» и «указателям» воссоздать условную модель мира, увидеть его «глазами рассказчика» (лирического героя) и стоящего за ним автора. <...>

При работе с эпическими и драматическими текстами главной задачей, кроме воссоздания картины мира, становится различение точек зрения автора, рассказчика (чей образ, точка зрения и оценка во многих эпических произведениях могут не совпадать с авторскими) и героев. Эта задача звучит для детей в виде вопроса: «Чьими глазами видится мир, чьими устами ведется рассказ о нем и передаются мысли и чувства?» Решение этой задачи подводит читателя к пониманию авторской оценки характеров героев, мотивов их поведения. Такая работа требует выделения «рассказчика» (героя или повествователя), его наличия или отсутствия (в драме), выделения героев, определения их точек зрения. <...>

Оставаясь на протяжении всего курса основным, этот вид работы (т.е. акцентное вычитывание. — *З.Н., Г.К.*) приобретает разные формы по мере читательского развития детей. Сначала акцентное вычитывание протекает в форме коллективной классной работы, в процессе которой дети постоянно переходят от прочтения текста к его толкованию, интерпретации, пытаются обосновать свое мнение, подтвердить его, «доказать текстом». Это позволяет отсечь прочтения, неадекватные авторскому замыслу, и в то же время раскрывает возможные варианты индивидуальных прочтений (интерпретаций), этому замыслу не противоречащих.

Постепенно эта работа приобретает форму *индивидуального письменного сочинения*, соответствующего определенным литературно-критическим жанрам. Ученики, выражая свои читательские мнения, становятся уже не только учениками, но и *авторами-критиками*.

В старших классах индивидуальные сочинения, предвещающие коллективную читательскую работу, преобладают. Затем эти работы (как индивидуальные авторские произведения детей) становятся предметом коллективного обсуждения. И это — новый этап акцентного вычитывания. Критики оценивают сочинения соучеников, помогают уточнить суждения и тем самым выступают в позиции «соавторов» сочинения. На уроках-обсуждениях, благодаря вновь возникающей необходимости обращения к художественному тексту в поисках доказательных обоснований своих прочтений, углубляется понимание текста, выявляются наиболее трудные моменты, оценивается «допустимое» и «недопустимое» в свободной интерпретации произведения. <...>

Проследить становление читательской позиции по отношению к лирике позволяет анализ письменных отзывов, которые дети-читатели начинают создавать в последний год обучения в начальной школе. Какие же особенности ЧП ребенка проявляются в этих первых, индивидуально выполненных работах? <...>

Анализ показывает, что все обучающиеся по специальной программе дети в последнем классе начальной школы имеют представление об авторе — создателе произведения и о главной задаче читателя такого произведения — «вычитать» лирический сюжет, проследить за развитием чувства, выраженного в стихотворении.

Правда, средствами, достаточными для полноценного самостоятельного чтения лирики, они еще не вполне овладели; поэтому их отзывы, за некоторыми исключениями, отражают лишь отдельные стороны работы зрелого, культурного читателя (например, внимание к своей эмоциональной реакции, к собственному образному сотворчеству или, напротив, к особенностям специфических авторских действий, к проявлениям мастерства автора — художника и т.п.)

Тем не менее у нас есть все основания считать, что дальнейшее продвижение к полноценному восприятию лирики, к взаимодействию «контекстов» автора и чи-

тателя, к их возможному диалогу лежит в зоне ближайшего развития младших школьников. <...>

...Мы можем выделить характерные черты поисков подростков на пути к освоению ЧП, которые прослеживаются во всех приведенных отзывах. Прежде всего, они, в отличие от учеников начальной школы, ориентируются уже не на формальную организацию текста — на «абзацы», четверостишия и т.п., с которыми связывают (иногда — вполне адекватно) те или иные настроения. Они активно ищут в стихотворении субъекта лирического переживания, т.е. носителя целостного авторского замысла (воплощенного в том числе и в структуре поэтического текста, в его возможном членении на части по содержательному признаку, в особо значимых строках и т.д.), что особенно отчетливо проявится на следующем шаге освоения ЧП.

Освоение образа лирического героя пока еще связано с трудностями, он не стал постоянным «рабочим средством» юных читателей; они то путают его с рассказчиком — повествователем эпического текста, то отождествляют с автором-человеком, «натурализуют». Тем не менее именно этот субъект переживания уже становится центром, вокруг которого разворачивается читательский поиск. И это — верный путь к «со-построению» формы стихотворения, о котором говорил М.М. Бахтин. Вспомним его мысль о центральном месте героя, вокруг которого строится все архитектурное и ценностное поле стихотворения.

Поэтому в «предметности» пейзажного описания, прямо не называющего ни одной эмоции лирического героя, читатели открывают и особенности видения этой предметности («со-порождают» точку зрения героя, движение его взгляда, даже действия), и те эмоциональные перемены, которые сопровождают это видение. Все читатели легко находят строки, свидетельствующие об изменении переживания. Создание детьми-читателями собственных вторичных образов и внимание к авторским приемам уже не заслоняют и не заменяют главное читательское действие — слежение за развитием переживания.

Что касается очевидной шероховатости, «нескладности», иногда — противоречивости детских отзывов, то в этом отражается напряжение читательской работы, самостоятельность поиска, его неформальность.

Таким образом подростки делают существенный шаг по пути освоения позиции читателя лирического произведения. <...>

Каковы признаки освоенной читательской позиции по отношению к лирике?

Во-первых, это — направленность читателя на поиск и «со-творение» с автором субъекта переживания, «лирического героя» и линии развития его переживания, «лирического сюжета», в котором воплощен замысел автора стихотворения.

Во-вторых, это — владение законом выразительной художественной формы. Читатель охватывает стихотворение как такое целое, все особенности построения которого, от общей композиции до звукового ряда, воспринимаются как средства «овнешнения» замысла; они и порождены замыслом, и воплощают, высказывают его, в прямом и переносном смысле слова.

В-третьих, полноценная ЧП проявляется в спонтанном порождении собственных «вторичных образов», ассоциативно связанных с авторскими, но возникающих уже в собственном, индивидуальном контексте читателя и являющихся читательскими интерпретациями лирического текста.

В-четвертых, читатель сознательно относится к своему вторичному творчеству, отличает его от того, что непосредственно высказано в стихотворении: он берет на себя ответственность за свою собственную интерпретацию. Более того: контролирует, «проверяет текстом» ее адекватность, созвучие авторскому замыслу.

Все это говорит о готовности юного читателя вступить в опосредованный произведением диалог с автором — диалог, в котором точки зрения и ценностные контексты участников никогда полностью не совпадают. Даже не о готовности, но о начале такого диалога.

Многие охарактеризованные выше качества читателя необходимы для чтения любого художественного произведения и являются признаками полноценной ЧП. Однако чтение эпических литературных произведений требует от читателя и несколько иных качеств, чем чтение лирики.

Как можно было убедиться, главная задача читателя при встрече с лирическим художественным текстом — уловить движение «лирического сюжета», т.е. развитие чувства лирического героя, следуя по пути, пунктирно обозначенному автором с помощью определенных выразительных средств.

В эпическом произведении его сюжет (концептуально-событийная основа) обычно «на виду», а герои обычно более очерчены внешне, они более самостоятельны и активны, чем в лирике. Но задача читателя эпоса — не просто следить за развитием действия и разрешением конфликтов, не просто сопереживать героям, но воспринимать сюжет, внешние действия, поступки, речь и переживания героев как средства раскрытия их внутреннего мира, их характеров в авторской оценке, а также и в собственном ценностном контексте.

Читатель должен ориентироваться во взаимодействиях ценностно-смысловых «полей» автора, созданных им героев, а также рассказчика (рассказчика-героя и рассказчика-повествователя), оценки которого могут не совпадать с авторскими.

В последнем классе начальной школы дети писали отзыв (после акцентного коллективного вычитывания текста) о сказке К. Паустовского «Стальное колечко». Это — литературная сказка, стоящая на границе жанра канонической волшебной сказки и рассказа: происходящие в ней чудеса можно объяснить и как события, причины которых кроются в действительной жизни. Основная идейно-смысловая доминанта этой сказки, как и всего творчества К. Паустовского, состоит в представлении самой обычной жизни как замечательного чуда, прекрасного и таинственного даже в своих самых будничных, рядовых проявлениях.

Для детей, в течение года работающих с канонической фольклорной сказкой, встреча с таким произведением представляла, конечно же, определенные трудности.

Какие же читательские качества проявились в этих отзывах? <...>

Для детей, написавших эти отзывы, задаваемые обучением ориентации на автора-создателя, жанр и соответствующие жанру читательские ожидания становятся средствами их читательской работы.

Все они пытаются искать намерения автора в самом тексте произведения, если этот текст выступает для них как специально организованное единство («автор хочет показать», «хочет верить», «не мог допустить», «сделал так», «показал»). Все

они «вычитывают» в тексте отношение автора к героине («показывает Варюшину любовь к родному краю», «автор явно симпатизирует девочке: имя ей ласковое придумал — Варюша»). Все они пытаются выразить и свои собственные оценки и переживания («я думаю...», «я считаю...», «я волнуюсь...» «и мне девочка очень понравилась...», «я очень огорчился...»). Кроме того, они ищут подтверждения правомерности оценок в тексте.<...>

...Заканчивающие начальную школу дети-читатели могут находиться на разных этапах становления ЧП по отношению к эпическим произведениям. Некоторые из них еще только начинают осваивать задаваемые обучением ориентации на адекватные специфике эпического произведения читательские действия.

Первоначальный этап такого освоения чреват формализмом и потерей того живого эмоционального отклика, которым отличается стихийно сложившийся до обучения читательский опыт детей. <...>

В шестом классе наши ученики написали письма-отзывы Виктору Астафьеву о его рассказе «Васюткино озеро». Рассказ дети читали самостоятельно, коллективная работа на уроке не проводилась. <...>

...Отзывы свидетельствуют о следующем шаге в освоении ЧП детьми-подростками. Все они уже понимают основное идейно-эмоциональное ядро авторского замысла, «восходя» к нему через художественную форму («отвага и любовь таежных жителей к своей родине»; «отвага рыбака, которому тринадцать лет»; «мальчик вырос в тайге, но он еще мальчик»; «должен вырасти умным и находчивым человеком, хорошо знающим сибирскую природу»; «он еще отрок, но равняется на взрослых»).

Они обращают внимание на особенности художественных приемов, которые использует автор, при этом не все из них им нравятся: «мне нравится, как автор описывает тайгу глазами мальчика»; «по-моему, в вашем рассказе перед приключениями не надо было ставить этот первый абзац. По-моему, интереснее внезапность, когда не знаешь, почему это озеро Васюткино»; «еще мне понравилось, что рассказ только про Васютку, и события от абзаца к абзацу не перескакивают, не перемешиваются друг с другом»; «как красива тайга в вашем описании».

Они находят в тексте те авторские «вехи», которые позволяют им «воссоздать» (со-построить) образ главного героя — мальчика Васютки; ориентируясь на внешние действия героя, делают выводы о его внутренних качествах, чертах характера и адекватно их оценивают.

Как показывают сочинения, это со-построение образа героя и становится главной читательской работой подростка. И, оценивая черты характера героя, он еще не очень задумывается о сопоставлении своих и авторских оценок: «поле» оценок для него едино. («Если бы туда попал человек из города, то он сразу бы разревелся и приуныл... Ведь и вправду, тайга очень велика и опасна, человек кажется в ней микробом»; «я очень удивился находчивости Васютки. Мало кто из городских мальчиков сообразит, что если вынесло утку, то озеро проточное»; «Васютка обладает большой силой воли. Но, несмотря на это, он порой отчаивался, пугался корня-выворотня в темноте, рыдал, вцепившись зубами в кепку»). <...> ... Сопереживая герою, читатель-подросток способен удерживать в своем сознании и автора, способен сотрудничать с ним, реагируя на авторские «вехи» в тексте, и уже начинает включать созданный по этим

векам образ в собственный ценностный контекст, хотя пока не замечает этого. <...>

Итоги читательского развития, происходящего на протяжении всех лет обучения, можно увидеть в отзывах учеников 9-го класса о самостоятельно прочитанной повести Б. Васильева «А зори здесь тихие...». <...> Эти работы, в отличие от отзывов подростков, отражают иной уровень освоения ЧП. Если подростки в своей читательской работе были сосредоточены преимущественно на со-построении образа героя, то отзывы старшеклассников свидетельствуют о другой читательской задаче — о напряженном собеседовании с автором, о попытках понять его основной идейный «посыл», понять, что он хочет сказать и доказать себе и миру трагической развязкой судеб своих героинь. «Всю повесть пронизывает идея бесчеловечности и жестокости войны», — пишет в своем сочинении первый читатель; второй завершает отзыв выводом: «И бессмысленная вся эта война, потому что гибнут люди, а ничего не изменяется, только остаются, как в эпилоге, свербящая память и тихие зори».

Собеседуя с автором, эти читатели ориентируются прежде всего на особенности художественной формы. Они фиксируют исходный контраст тихой мирной жизни в глухой деревушке среди лесов и страшного мира войны. «Этот контраст начинается буквально с названия — мягкого и лиричного, не предвещающего ничего страшного»; «в тихий (в повести часто встречается это слово) разъезд вдруг врывается война». Они чутко реагируют на особенности композиционного построения повести: «линейное» развитие сюжета прерывается сообщением о событиях, происходящих в другом пространстве и времени (упоминание о директиве имперской службы, уже подписанной и принятой к исполнению, «вставные» эпизоды с описанием предыдущей жизни всех погибающих героинь, предшествующие эпизодам их гибели). Они размышляют о том, зачем использует автор этот прием, что он хочет выразить именно таким построением произведения.

Опираясь на определенные аспекты художественной формы, читатели «выстраивают» собственную интерпретацию произведения, постоянно при этом обращаясь к авторскому намерению, вступая в своеобразный диалог с автором. Он становится для них не менее, а, может быть, и более важен, чем герои. А сюжет начинает занимать в подобном прочтении именно то место, которое он и должен занимать у развитого читателя: специально созданного «испытательного поля», где проявляются и характеры героев, и авторское отношение к ним. <...>

Подводя итог всему сказанному выше, подчеркнем: в определенных психолого-педагогических условиях обучения всем ученикам общеобразовательной школы открывается путь полноценной читательской деятельности. Преобладающее большинство выпускников за годы, проведенные в школе, вполне могут освоить ЧП и стать настоящими читателями, способными к творческому диалогу с авторами. Разработанный нами курс «Литература как предмет эстетического цикла» показывает, как этого достичь.

*Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.
Становление читательской позиции
у детей и подростков // Библиопсихология и библиотерапия
/ Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. —
М.: Школьная библиотека, 2005*

Роль установок в развитии художественного восприятия

Главной целью преподавания предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе, безусловно, можно считать достижение такого уровня художественной культуры выпускника, который позволил бы ему самостоятельно, без посредника, понимать и принимать произведения искусства самых разных культур, времен, направлений, авторов. Такой доступ к сокровищнице мирового искусства для широкого круга людей, получивших обычное среднее образование, возможен лишь при серьезных изменениях в программах и методах преподавания всех дисциплин, представляющих искусство в школе, в первую очередь музыки, изобразительного искусства, литературы.

Для того чтобы эти изменения были плодотворны, необходимо выработать общий подход к проблеме, общие принципиальные представления о том, какие же качества помогают человеку адекватно воспринимать произведение искусства, не искажая замысла автора, не отвергая сразу непонятного и непривычного, а совершая сотворческую работу по воссозданию художественного целого. Такими качествами, с нашей точки зрения, можно считать сложившиеся ко времени окончания школьного обучения у выпускников адекватные установки — зрительские, слушательские, читательские.

Установкой в психологии называют возникшую у человека под воздействием прошлого опыта и обычно *неосознаваемую избирательную готовность* определенным образом действовать в той или иной ситуации. Обращать внимание на те или иные стороны действительности, так, а не иначе их оценивать и т. д. Если установка адекватна ситуации, то она дает возможность быстро и верно воспринимать, оценивать эту ситуацию и целесообразно, плодотворно и с минимальными усилиями действовать в ней. Напротив, неадекватная установка становится препятствием для результативного действия, требует осознания и преодоления своей неадекватности, т.е. должна быть перестроена. Следует подчеркнуть, что подобная перестройка всегда начинается с отрицательного, более-менее, но осознанного акта — с «проявления» в поле сознания некоего препятствия, помехи, проблемы, дискомфорта, которые для своего устранения требуют, чтобы субъект изменился, т.е. изменил сам себя.

В области искусства адекватной установкой можно считать *готовность воспринимать искусство именно как искусство*, т.е. как сотворенную художником условную модель мира, несущую в себе авторские смыслы и оценки, как особый художественный мир, созданный по закону художественной формы, которая являет собой материализованные мысли и чувства творца-художника. Подобная готовность необходима для полноценного восприятия любого из видов искусства, но, очевидно, что в каждом из них она будет отличаться некоторой спецификой, выявить которую без особого труда смогут специалисты.

Учитывая специфические проявления этого общего момента в конкретном виде искусства, можно попытаться, например, охарактеризовать адекватные установки, необходимые для читательского сотворчества в области литературы. В сотворческой работе сложившегося культурного читателя можно выделить следующие установки:

во-первых, глобальную *установку на автора*, т.е. готовность контактировать с другим сознанием через текст, на открытие в тексте мыслей и чувств, оценок его создателя, отношения автора к тому, что он «являет» в художественном произведении;

во-вторых, целый ряд более частных установок, через которые и реализуется целостная и главная установка на автора, таких как: а) установка на восприятие эмоционального тона (пафоса) произведения, т.е. готовность улавливать прежде всего главное «настроение», эмоциональный заряд, скрытый в произведении; б) установка на закон художественной формы, т.е. готовность воспринимать художественное произведение как специально организованное многоуровневое целое (начиная с уровня родо-жанровой принадлежности до уровня «материальных» языковых средств, вплоть до звука и ритма); в) установка на поиск авторских «вех», по которым воссоздается художественный образ, т.е. готовность к организованному, «дисциплинированному» сотворчеству, что удерживает от читательского произвола, запрещая «вчитывать» в текст то, чего в нем нет, и позволяя создавать образы, в основном, главным совпадающими с авторскими (хотя полного подобия, совпадения авторских и читательских образов быть не может); г) установку на заполнение лакун, «зияний», которые оставляет автор в своем тексте и в модели мира, т.е. готовность силой своего воображения «достроить» художественное тело по его очертаниям, готовность к тому, что в тексте не должно быть сказано «все».

Все эти частные установки и представляют собой, на наш взгляд, специфическую для литературы «развертку» общей установки на особую организацию любого художественного произведения, без которой невозможно воплощение авторского замысла, реализация авторского отношения и которая задает «маршрут» зрительскому, слушательскому, читательскому сотворчеству.

Кроме этих установок у культурного, достаточно образованного читателя есть еще одна — установка на культурно-исторический контекст, в котором появилось и существует то или иное художественное произведение. Для такого читателя любое отдельно взятое произведение — это всегда произведение определенной культуры, эпохи, того или иного направления, перекликающееся с огромным количеством других произведений, направлений и эпох.

К сожалению, процесс школьного (а порой и вузовского) обучения не обеспечивает возникновения и утверждения подобных адекватных установок, он по целому ряду причин, о которых разговор особый, не нацелен на их создание. Но дело в том, что в процессе приобретения опыта общения с искусством — а такой опыт есть, безусловно, у каждого человека — неизбежно, рано или поздно (обычно, достаточно рано) возникают установки, которые препятствуют полноценному восприятию художественного произведения.

Очевидно, например, что у любого читателя художественной литературы, как маленького, так и взрослого, складывается установка на восприятие эмоционального тона произведения: смешное, страшное, таинственное, героическое воспринимают и различают все. Спонтанно складывается и установка на восприятие некоторых элементов художественной формы, таких, например, как герой и сюжет в эпосе и драме. Но установка на действие целостного закона художественной формы без специальных педагогических усилий не сложится никогда. Поэтому для множества людей, получивших среднее образование, «закрытой» остается лирика, для восприятия которой необходима более тонкая реакция на так называемые

мые «художественные особенности» произведения. Поэтому большинство даже активно читающих людей читают преимущественно детективы, фантастически-приключенческие и мелодраматические повести и романы — ущербная установка на «сюжетное» чтение и идентификацию с одним из героев ярко проявляет себя в этих читательских предпочтениях.

Установка на культурно-исторический контекст представлена обычно в виде «осколочного» и грубого различия таких вещей как «реалистическое — фантастическое», «современное — старинное», «мое — чужое», в виде примитивного включения произведений в контекст житейских событий («так бывает — так не бывает», «а ты на его месте так бы поступил?», «права ли Татьяна, что вышла замуж за генерала?»). При подобной установке читатель до конца жизни может остаться «наивным реалистом», отождествляющим условный мир искусства с реальным миром, оценивающим условные события и обстоятельства как настоящие. Очевидно, что авторское отношение, авторские оценки для такого читателя не существенны, точнее — не существуют.

Итак, в опыте общения с искусством все равно складываются некоторые установки, без них просто невозможна была бы сама практика такого общения: мы вмешивались бы в события на сцене, отрицали бы фантастику как явную «чужь», не смогли бы понять ни одного художественного произведения (там ведь далеко не все написано!) и т. д. Но эти установки хаотичны, ущербны, не структурированы и не подчинены главной — установке на автора и его замысел, установке на встречу и «дисциплинированное» сотворчество с ним. Естественно, что, сколько бы ни увеличивал человек свой читательский опыт *количественно*, если его общение с искусством подчинено неадекватным или фрагментарным установкам, *качественных* изменений в его восприятии искусства ожидать не приходится. Они возможны лишь при перестройке ущербных установок на адекватные, при глубоком укоренении этих новых установок в психологии читателя.

Но, как было сказано выше, для того чтобы такая перестройка стала возможной, неадекватная установка должна «проявиться» для человека в виде препятствия, дискомфорта, помехи, проблемы. К сожалению, именно в силу условности мира искусства и отсутствия его прямой соотнесенности с миром действительности, неадекватность установки не «проявится» для читателя так жестко, как проявилась бы в области обычной повседневной жизни или любой профессиональной деятельности, где на эту неадекватность указал бы явно отрицательный результат действия. Для читателя результат его сотворчества — внутренний образ — обычно не предстает как недостаточный, несоответствующий, искажающий замысел автора. Для того чтобы ощущение неблагополучия, препятствия возникло, нужна особая ситуация: либо встреча с другой, отличной от собственной интерпретацией, либо встреча с собственным непониманием. Жизнь дарит эти ситуации далеко не всегда, но их может всегда «выстроить» обучение, если речь идет о читателях, уже имеющих значительный читательский опыт, в котором и сложились неадекватные установки.

Но в такой сложной перестройке, перделке установок не будет никакой необходимости, если с самого детства, хотя бы с начала обучения в школе, создать психолого-педагогические условия для возникновения адекватных установок, начиная с главной в их иерархии — установки на автора — творца произведения, на восприятие в произведении его замысла, отношений, чувств, мыслей. Ведь следует иметь в виду, что возникновение и «укоренение» таких сложных установок —

дело длительное, что они связаны с процессом особого освоения учебного материала, когда, задаваемые первоначально извне, они в дальнейшем становятся настолько «своими», что могут не осознаваться и не предстают как внешние, рационализированные и вербализированные знания. Довести процесс обучения до подобного результата можно только обеспечив постоянную творческую и сотворческую работу учеников, в которой любое новое знание об искусстве становится постоянно действующим средством, «инструментом» этой работы.

Попытка создать психолого-педагогические условия для возникновения и становления адекватных читательских установок была реализована автором в курсе «Литература как предмет эстетического цикла», разработанным совместно с Г.Н. Кудиной для общеобразовательной школы. Само название курса указывает на то, что в его основе лежат принципы, которые должны быть едиными для всех предметов, представляющих искусство в школе. Главное в концепции этого курса то, что с первых шагов обучения, еще в начальной школе, ребенок включается в настоящее творчество, в живой литературный процесс, осваивая исходное, базовое для всего искусства отношение «автор — художественное произведение — читатель» (он же — зритель, слушатель).

Основная задача широкого литературного образования — воспитание эстетически развитого читателя, способного понимать позицию автора художественного текста, сотворить ему и вырабатывать собственное суждение о произведении и о жизненных явлениях, в нем отраженных. Эта задача и решается, когда постоянно включенный в практическую литературную деятельность ребенок постепенно осваивает исходное отношение, «работая» то в авторской, то в читательской позиции.

Для того чтобы быть автором (создавать литературное произведение) и быть культурным читателем (сотворить автору, понимать его оценки и выносить собственные), нужна и работа в позиции «критика», и знание закона содержательной художественной формы, т.е. работа в позиции «теоретика»; эти знания становятся для ребенка-автора необходимыми средствами практической работы. В процессе этой работы и возникают полноценные установки, адекватность которых проверяется практикой, которая выявляет и «направляет» всякую неадекватность.

Каждый ученик, еще в начальной школе проходя через смену позиций, приходит в средние классы уже с достаточным опытом художественного творчества и попыток критической работы, практически владея законом художественной формы. Поэтому он готов, как читатель, уже обладающий определенными установками, к введению развернутого курса истории мировой литературы, который начинается с пятого класса и длится до окончания школы. Исторический курс позволяет постепенно создавать у школьников установку на действие закона художественной формы в определенном, меняющемся со временем культурно-историческом облике, которая и становится установкой на широкий культурно-исторический контекст.

Как показал опыт, в результате из общеобразовательной школы выходит читатель, достаточно свободно ориентирующийся в мировом литературном процессе как движении содержаний и форм, читатель с адекватными искусству слова установками. Этот конечный итог обучения принципиален, потому что за пределами школы лишь отдельные выпускники получают дальнейшее образование в области искусства. Основная масса людей остается навсегда на том уровне читательской культуры, который задается всеобщим средним образованием. Поэтому представляется чрезвычайно актуальной постановка проблемы воз-

никновения и «укоренения» адекватных установок во всех «школьных» предметах эстетического цикла. Разумеется, несколько иной, чем в литературе, может выглядеть в других видах искусства «развертка» основной установки на автора и его замысел, другим будет соотношение практики авторства и сотворческого восприятия. Но успешное решение этой проблемы одинаково существенно и вполне возможно в преподавании всех видов искусства, составляющих единый эстетический цикл.

Новлянская З.Н. Роль установок в развитии художественного восприятия // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. — М.: Флинта, 1999

- **ЮДИНА Ольга Николаевна** (р. 1937) — окончила в 1960 г. филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, работала учителем русского языка и литературы. С 1965 г. — сотрудник Психологического института. В 1973 г. защитила кандидатскую диссертацию «Диагностика психологических причин ошибок учащихся средствами программированного учебника (в целях адаптации обучения)» (руководители Л.Н. Ланда и Г.Г. Граник). Автор научных и научно-популярных статей и брошюр, глав в коллективных монографиях, формирующих и диагностических методик, экспериментальных учебников и программ, психодидактических пособий для учителей русского языка и литературы и пр. Основные труды: Русский язык. Программированный учебник и сборник упражнений. Обособленные второстепенные члены предложения. М., 1970 (соавтор Граник Г.Г.); Диагностика психологических причин ошибок в условиях алгоритмического и неалгоритмического обучения // Вопросы алгоритмизации и программированного обучения. М., 1973; О роли личностного отношения к усваиваемости знания и возможность влиять на него в процессе обучения // Современное состояние и перспективы развития программированного обучения. М., 1982; Самодиагностика и самокоррекция как факторы развития позиции субъекта учения у школьников. М.-Воронеж, 2000; Психодидактическая система управления образованием «Контроль — диагностика — коррекция — оценка» // Московская психологическая школа. История и современность. Т. III. М., 2004.

О.Н. ЮДИНА

Теоретические и практические аспекты интеграции изучения русского языка с личностным развитием школьников

В созданной Н.А. Менчинской теории учения развивающейся личности одним из важнейших является положение о становлении у школьника «высших форм регуляции», которые позволяют ему самому руководить своей учебной деятельностью. Если на элементарной ступени учения, согласно автору теории, «преобладает управление извне, то на более высоких ступенях основную роль играет “самоуправление ученика”»: вместо действий по образцу выступают его поисковые действия, контроль над процессом учения, осуществляемый извне,

заменяется самоконтролем». Положение о значимости саморегуляции у школьников в теории Менчинской согласуется со сложившимся в отечественной психологии представлением о том, что человек становится личностью на таком уровне психического развития, который делает его способным управлять своим поведением.

Поднятая Н.А. Менчинской проблема развития у школьника саморегуляции процессом учения сегодня актуальна, как никогда. Растущий невиданными темпами объем знаний, их непрерывное обновление вынуждает современного человека все чаще прибегать к самообучению. Поэтому необходимо еще на школьной скамье готовить вступающие в жизнь новые поколения к этому типу образования, вооружать их умениями и навыками самостоятельного овладения знаниями.

Созданная нами в соавторстве с учителем-экспериментатором Н.Л. Малюхой учебная программа предусматривает интеграцию углубленного изучения русского языка в V—IX классах с развитием личности школьника и, прежде всего, регуляторного компонента в ее структуре. Целенаправленное влияние на становление у учащихся различных ауторегуляторных психических процессов и их физиологических механизмов позволяет обеспечить решение важнейшей задачи школы XXI века — научить детей учиться самостоятельно.

Программа, будучи ориентирована на развитие у школьников психической саморегуляции, имеет три раздела: речевой, языковой и психологический.

Принципиальным для предлагаемой программы является понимание речи как особого вида деятельности человека. Для ее осуществления необходимо владеть определенным набором речевых действий. Выполнению их и следует учить школьников. Делая акцент на практической направленности обучения, программа вместе с тем отводит значительное место теоретическим знаниям о речи. Однако их освоение рассматривается не столько как цель обучения, сколько как средство формирования у учащихся осознанных речевых действий различного вида, которые лежат в основе соответствующих речевых умений и навыков.

Язык при этом предстает, с одной стороны, как продукт речевой деятельности, который возникает и совершенствуется в ней, а с другой — как средство ее выполнения.

В языковом разделе программы проводится утвердившийся в современном языкознании триединый подход к явлениям языка, предполагающий анализ их значения, формы и функции. Эта установка требует повышенного внимания к семантике языка: выявления смысловых значений у таких языковых единиц, как синтаксические конструкции, словосочетания, отдельные слова, морфемы, осознания смыслоразличимых функций фонем и т.д.

Совершенное владение устной и письменной речью стимулируется соответствующей деятельностью творческого характера (например, детским творчеством — от создания детьми книжек-малюток с придуманными загадками, сказками до подготовки старшеклассниками к изданию сборников стихов и рассказов собственного сочинения).

Умением же говорить и писать свободно, правильно, выразительно и адекватно различным речевым ситуациям изначально мотивируется в программе необходимость изучения языка: его основных единиц, богатства словарного запаса, грамматических законов, по которым строится и фиксируется на письме наша речь. Это, однако, не исключает у школьников познавательного интереса непосредственно к языку как особому явлению культуры, а также занятий лингвисти-

кой — наукой о нем. Более того, понимание подлинного места и роли языка в жизни людей, подкрепленное осознанным опытом самих учащихся, будет способствовать этим процессам. <...>

Психологический раздел программы направлен на создание условий для становления у школьников различных видов саморегуляции умственной деятельностью, к которым в педагогической психологии в настоящее время относят самостоятельные поисковые действия ученика, самоуправление умственными действиями при решении предметных задач, самоконтроль, самодиагностику, самокоррекцию, самооценку. В качестве указанных условий рассматривается в первую очередь целенаправленное формирование приемов умственной деятельности, обеспечивающих успешное управление самими учащимися основными аспектами учения. Психологи, в их числе Н.А. Менчинская и ее сотрудники Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Е.Н. Кабанова-Меллер, неоднократно ставили вопрос о разработке подобных приемов и включении их непосредственно в содержание учебных предметов и программ. В созданной программе эта идея *впервые* реализуется последовательно на протяжении всего основного курса русского языка (V—IX классы).

В данную версию программы включены следующие виды приемов умственной деятельности, обеспечивающие рассматриваемую саморегуляцию школьников:

(а) приемы самоуправления умственными действиями при решении предметных (языковых) задач; эти приемы направлены на распознавание знаний (определений, понятий, правил и т. д.), необходимых для решения определенных задач, а также на применение этих знаний в процессе решения;

(б) приемы самоконтроля, в основе которых лежит сравнение собственной деятельности с эталонной, представленной в приемах предыдущего вида; благодаря этому контролируется не только результат решения, но и (что особенно важно) процесс, приведший к нему;

(в) приемы самодиагностики и самокоррекции, цель которых — помочь школьникам в случае неуспеха в учении диагностировать дефекты в собственных умственных действиях и/или знаниях, являющиеся наиболее распространенными психологическими причинами допущенных ошибок, а уже затем (с учетом результатов диагностики) принять адекватные и действенные коррекционные меры.

В основе каждого вида приемов лежат результаты психологических исследований по моделированию соответствующей умственной деятельности людей в ее наиболее рациональном варианте. Модели умственной деятельности определяют структуру (т. е. содержание и порядок) действий, которые должны будут выполнять учащиеся, используя приемы в качестве «психологических орудий» (Л.С. Выготский) саморегуляции.

Согласно Л.Н. Ланде, моделируемая умственная деятельность может относиться к процессам алгоритмического, эвристического, полуалгоритмического или полуэвристического характера. Соответственно и приемы будут представлять собой алгоритмы, эвристики или приемы смешанного типа. От типа приема зависит степень определенности регуляторных процессов. Если алгоритмы (при условии элементарности для ученика содержащихся в них указаний) полностью детерминируют нужные действия, то эвристики лишь «наводят» на них.

Форма, в которой задается требуемая система действий, может быть различной: *граф-схемы* (приемы самоуправления умственными действиями при решении предметных задач), *таблицы* (приемы самодиагностики и самокоррекции), *инструкции*

(приемы самоконтроля) и т. д. Введение в учебный процесс конкретных видов и приемов саморегуляции и обучение им учащихся сопряжено с изучением определенных тем из речевого и языкового разделов программы и представлено в ней в виде специальных пунктов: *Макроприем умственной деятельности (УД), Микроприем УД, Контроль УД, Контрольный и диагностико-коррекционный (КДК) блок* и т. д.

С целью эффективного формирования у школьников включенных в программу приемов саморегуляции разработаны соответствующие технологии обучения, где предпочтение отдается введению этих приемов в учебный процесс проблемным методом, когда ученики под руководством учителя решают поставленную им проблему и в результате практически самостоятельно вначале выводят требуемые языковые знания (например, орфографические правила), а затем систему действий (т.е. прием) по их применению на практике (скажем, на письме). У ученика появляется возможность сознательно овладевать соответствующими психологическими процессами, непосредственно управлять ими и тем самым формировать у самого себя умение и навыки учиться самостоятельно.

Но этим не ограничивается преимущество обучения школьников в проблемной ситуации. Разрешая ее, ученики приходят также к выводу о необходимости и значимости «открытых» ими систем умственных действий, они приобретают для них «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев). Поэтому можно ожидать, что учащиеся не только усвоят, но и присвоят эти системы, и в дальнейшем будут предпочитать их другим приемам учебной работы.

Разумеется, это не означает, что формирующиеся у учащихся процессы и механизмы саморегуляции тождественны, *изоморфны*, заданным приемам. Под влиянием субъектного опыта школьников они претерпевают определенные изменения, становясь их личными *способами учебной работы*. Важно, однако, чтобы эти способы являлись подобными, *гомоморфными*, исходным и рациональным приемам умственной деятельности.

На сегодняшнем этапе исследования, в ходе обучающего эксперимента — лонгитюда (V—IX классы), проведенного в средних образовательных учреждениях (гимназиях, школах) Москвы и Московской области, подтверждена на практике возможность и эффективность интеграции изучения углубленного курса русского языка с инновационными технологиями преподавания, способствующими становлению у учащихся психической саморегуляции.

Так, в итоге... было обнаружено, что у подавляющего большинства испытуемых — при высоком «обучающем эффекте», проявляющемся в низком количестве ошибок на письме — происходит интенсивное становление самодиагностики и самокоррекции в процессе работы над ошибками новым, *диагностико-коррекционным*, способом. Причем успешно образуется не только его операциональный компонент — у 97%, но и мотивационный, т. е. способ в целом — у 83,3%.

Рассмотренный вариант интеграционного образовательного процесса является одним из путей воплощения кардинальной цели отечественной психолого-педагогической науки — сделать обучение не только успешным, но и развивающим личность школьника.

Юдина О.Н. Теоретические и практические аспекты интеграции изучения русского языка с личностным развитием школьников // Юдина О.Н., Малюха Н.Л. Русский язык. Обучение и развитие личности школьника. Экспериментальная учебная программа для V—IX классов с углубленным изучением предмета. — М.-Клин, 2011—2012

Формирование нравственных убеждений как задача воспитывающего обучения

Цель исследования состояла в том, чтобы выяснить, влияют ли на формирование нравственных убеждений у школьников на уроках литературы разные социальные условия, характерные для «доперестроечного» и «постперестроечного» периодов в истории нашей страны. Представлялось важным и актуальным проследить тенденции в нравственном становлении учащихся под влиянием тех перемен, которые происходят в современном обществе.

В теоретической части исследования мы исходили из понимания Н.А. Менчинской нравственного убеждения как потребности человека поступать в соответствии с имеющимися у него нравственными знаниями, которая возникает в результате единства («сплава») этих знаний с позитивным личностным отношением субъекта к ним. Личностное же отношение рассматривалось с позиции концепции смыслообразования (А.Н. Леонтьев и его последователи) в качестве осознанного (вербализованного) личностного смысла для человека тех или иных явлений действительности, включая знания. В основе личностного смысла (невербализованного или вербализованного) лежат, как известно, эмоциональные переживания субъектом значимости для него указанных явлений. В силу своей двоякой функции: оценочной и побудительной (С.Л. Рубинштейн), — эмоции, с одной стороны, делают усваиваемые нравственные знания основой для выбора ребенком своего поступка, а с другой — порождают у него готовность действовать в соответствии с этими знаниями. Закрепляясь в опыте, эта готовность превращается в потребность, и в результате формируется нравственное убеждение — важнейший регулятор поведения людей в нравственной сфере их жизни. Он обладает непосредственностью своего побуждающего воздействия и вместе с тем дает возможность субъекту, в случае необходимости, выбрать вариант поведения, наиболее отвечающий нравственной норме и конкретной ситуации.

Личностное отношение к знаниям (а следовательно, и убеждение) может формироваться как в собственном опыте индивида, так и в процессе сопереживания опыта других людей, включая героев художественных произведений. Становлению нравственных убеждений в условиях уроков литературы как раз и отвечает второй из двух названных путей. Его специфика, как показал анализ, определяется работой нескольких взаимосвязанных психологических механизмов: *смыслообразованием*, когда литературные герои приобретают для детей определенный личностный смысл; *сопереживанием* героям; *переключением* эмоций сопереживания на их причины и, в частности, на нравственные знания, лежащие в основе мотивов поведения героев; *осознанием* этих знаний в качестве причин возникающего сопереживания; *возникновением* личностного отношения к нравственным знаниям в процессе вербализации их личностного смысла для учеников, первоначально представленного лишь в эмоциях сопереживания.

Оказалось, что предпоследний из этих механизмов является наиболее «узким местом»: процесс извлечения (а значит, усвоения) школьниками полноценных нравственных знаний из образно-эмоциональной ткани художественных произ-

⁴ Г.М. Шакирова — доцент Ташкентского педагогического института, закончила аспирантуру ПИ РАО.

ведений протекает у учащихся-подростков со значительными затруднениями и дефектами. В исследовании удалось выявить систему действий, составляющих данный процесс, и на этой основе успешно решить задачу целенаправленного управления им. Тем самым открылась возможность положительно влиять на работу всей цепочки перечисленных выше психологических механизмов, которые обеспечивают становление нравственных убеждений на уроках литературы.

Экспериментальная часть исследования включила в себя *формирующий, контрольный и диагностический* этапы.

На первом из них в течение двух лет осуществлялось формирование нравственных убеждений у учащихся V, VI классов путем воздействия на обнаруженное «узкое место» этого процесса. Средством такого воздействия служили разработки экспериментальных уроков литературы, где каждое произведение анализировалось в соответствии с выявленной системой действий, обеспечивающей успешное извлечение учениками воплощенных в нем нравственных знаний.

На этапе контроля проверялось, как протекает этот процесс. Насколько успешно учащиеся усваивают нравственное содержание литературных произведений, устанавливали с помощью соответствующих заданий-вопросов. Чтобы выяснить, как такое усвоение знаний влияет на становление у учащихся нравственных убеждений, использовалась специально разработанная диагностическая методика. О том, стало ли усвоенное знание компонентом убеждения, судили по использованию учениками этого знания в качестве основы для разрешения в умозрительном плане предлагаемой экспериментатором конфликтной ситуации. О сформированности же убеждения в целом можно было заключить по реальному поведению школьников в конфликтной ситуации, с которой их сталкивала сама жизнь.

Эксперимент проводился дважды: в 80-х и 90-х годах XX в. Сравнение полученных данных показало следующее.

Согласно данным текущего контроля, усвоение школьниками-подростками нравственных знаний на уроках литературы — в условиях целенаправленного управления этим процессом — происходило весьма успешно и не зависело от времени проведения нашего исследования.

Диагностика же показала, что число учеников, у которых нравственное знание сформировалось как компонент убеждения под влиянием уроков литературы, в экспериментальных классах было значительно (в 10 раз) больше, чем в контрольных. Причем результаты этой части исследования, полученные до перестройки и во время нее, практически не различались. Это позволило утверждать, что целенаправленное управление процессом усвоения нравственных знаний, воплощенных в художественной литературе, оказывает значительное и устойчивое влияние на становление их в качестве базы соответствующих убеждений школьников.

Несколько иначе обстояло дело с формированием нравственных убеждений в целом. Хотя и в этой части исследования экспериментальные классы имели явное преимущество, здесь впервые обнаружилось различие результатов, полученных в разные годы. В исследовании 80-х годов количество учеников, у которых нравственное убеждение сформировалось под влиянием уроков литературы, в экспериментальных классах было в 3,2 раза больше, чем в контрольных. В эксперименте 90-х годов этих учащихся было также больше, но уже лишь в 2,3 раза. Таким образом, рассматриваемое управление процессом усвоения нравственных знаний

оказывается эффективным и для формирования соответствующих убеждений как целостных образований. Вместе с тем такое формирование протекает в «постперестроечное» время менее успешно, чем еще 10–15 лет назад.

Можно полагать (и отчасти это подтверждается экспериментальными данными), что негативные процессы, происходящие в последние годы в обществе, раскачивают то положительное личностное отношение школьников к нравственным знаниям, которое складывается у них после изучения в экспериментальных условиях литературных произведений и которое они демонстрируют, когда используют эти знания при разрешении конфликтной ситуации умозрительного плана. Такое раскачивающее воздействие на нравственную сферу учащихся препятствует перерастанию у части из них готовности действовать согласно усвоенным знаниям в соответствующую потребность как устойчивую черту их личности. А это приводит к большему, чем ранее, расхождению между знанием школьниками той или иной нравственной нормы и их реальным поведением.

Шакирова Г.М., Юдина О.Н. Формирование нравственных убеждений как задача воспитывающего обучения // Научное наследие Н.А. Менчинской и современная теория учения. Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения / Под ред. Е.Д. Божович. — М.: ПЕРСЭ, 2005

1990-е годы

- **КАБАРДОВ Мухамед Каншобиевич** (р. 1948) — в 1973 г. окончил факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, затем аспирантуру Психологического института, где в 1983 г. защитил кандидатскую диссертацию «Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения)». С 1976 г. работает в Институте, с 2000 г. заведует лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии; с 2007 г. — зам. директора по научной работе, также с 2007 г. заведует кафедрой общей психологии МГППУ. В 2001 г. защитил докторскую диссертацию «Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей». Область интересов — общие свойства нервной системы, специально человеческие свойства ВНД; ввел понятия «коммуникативно-речевой», «когнитивно-лингвистический» и смешанный типы языковых способностей. Разработанные им критериальные оценки позволяют уточнить вклад языковых и речевых компонентов в мыслительно-речевую деятельность. Для исследования особенностей усвоения языка (родного и иностранного) разработал оригинальные критериальные оценки. Лауреат премии Президента РФ в области образования (2000), награжден медалями и грамотами РФ. Автор свыше 150 научных работ. Основные труды: Психологические и психофизиологические исследования речи / Отв.ред. Т.Н. Ушакова. М., 1985; Способности и склонности: комплексное исследование / Под ред. Э.А. Голубевой. М, 1989; Типы языковых коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцешевский // Вопросы психологии. 1996. № 1; Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и др. Дубна, 1997; Об основных направлениях исследования языка и речи в Психологическом институте (Работы, выполненные в начале 20-х гг. XX в.) // Московская психологическая школа: История и современность: в 3-х т. / Под ред. В.В. Рубцова. Т.1. Кн.1. М., 2004; Учитель—метод—ученик: благоприятное соответствие // Психология в вузе. 2012. № 2.

О диагностике языковых способностей. Дихотомия языка и речи в обучении иностранному языку

Многие авторитетные лингвисты полагают, что различие между языком и речью имеет абсолютный характер, что это «разные вещи» (Ф. де Соссюр), другие считают это разными проявлениями одной сущности... Т.П. Ломтев пишет: «Язык и речь — не разные явления, а разные стороны одного явления. Все лингвистические единицы являются единицами языка и речи: одной стороной они обращены к языку, другой — к речи». Язык, по его мнению, познается путем анализа, речь — путем восприятия и понимания.

Вопрос о соотношении языка и речи имеет принципиальное значение для анализа проблемы способностей к языку, а также для анализа методов обучения иностранному языку (ИЯ).

Известно, что в разное время при обучении иностранному языку во главу угла ставилось то обучение языку в его лингвистических аспектах (грамматико-переводный, лексико-переводный, или аналитический, метод), то обучение речи, практическое владение ИЯ (натуральные, прямые и интенсивные методы обучения). Для создания эффективной системы обучения иностранному языку необходимо также учесть индивидуально-психологические особенности обучаемых. Практика и научные исследования показывают, что существующие методические системы по-разному учитывают психологические и психофизиологические факторы успешного овладения ИЯ. <...>

Естественно, чтобы говорить об успешности обучения, необходимо четко определить критерии владения языком. В качестве примера можно назвать следующие цели (соответственно критерии владения языком): читать иностранную литературу по специальности, художественную, иметь знания для путешествия, уметь понимать речь носителя языка и т. д.

Первым самым общим принципом на пути выявления критериев овладения ИЯ должно быть разграничение языка и речи, введенное Ф. де Соссюром. Он выделяет в речевой деятельности два противопоставленных друг другу понятия — дихотомия языка (*langue*) и речи (*parole*). Язык — это социальное по существу и независимое от индивида явление. Речь — это акт, посредством которого индивид пользуется языком для выражения своих мыслей, это использование языка в целях общения, она состоит из индивидуальных актов говорения и слышания.

Дихотомия «язык — речь» находит поддержку в области нейропсихологии и психофизиологии. В работах А.Р. Лурии по изучению типов афазий, вызванных локальными поражениями мозга, показано, что протекание разных видов речевой деятельности обеспечивается разными мозговыми механизмами. За такими формами нарушения, как парадигматические и синтагматические соотношения, семантические процессы, логико-грамматические аспекты языка и т. д. (т. е. аспекты языка и речи), стоят нарушения различных мозговых структур.

Изучение асимметрии мозга также показывает, что лингвистические-нелингвистические компоненты речевой деятельности по-разному локализируются в полушариях мозга: аналитические и логико-грамматические аспекты деятельнос-

ти больше связаны с функционированием левого полушария, в то время как невербальные функции, речевая инициатива и регуляция лингвистических компонентов речи и речевые автоматизмы (то, что лингвисты называют «сверхъязыковым остатком») в большей степени связаны с деятельностью правого полушария...

Т.Н. Ушакова выделяет функциональные структуры во второй сигнальной системе (базовые элементы, «вербальные сети», структуры, фиксирующие грамматические и логические значения), которые являются стабильными функциональными образованиями и которыми человек обычно пользуется всю жизнь. По мнению автора, деятельность этих структур связана с репродукцией, с воспроизведением зафиксированных ранее следов. Во второй сигнальной системе выделяется и другой круг явлений — динамические, экстренные процессы, приводящие к созданию нового продукта. Описанные структуры второй сигнальной системы Т.Н. Ушакова соотносит с дихотомией язык — речь и приходит к выводу, что «стабильные компоненты второй сигнальной системы соответствуют функции языка, динамические — речи. Функциональные структуры второй сигнальной системы выступают как материальный субстрат, на котором осуществляются динамические изменения состояний». <...>

О диагностике языковых способностей можно говорить в том случае, если соблюдены по крайней мере следующие условия: учтен психологический процесс овладения языком и речью (важен не только конечный результат деятельности, но и ее динамические характеристики — скорость, формы протекания (индивидуальные способы, операции, цена результата и т. д.); учтена ситуация овладения ИЯ (т. е. проанализирована конкретная методика обучения, поскольку различные направления методических систем по тем или иным причинам опираются на различные способности — требуют различных форм активности); выбраны адекватные единицы измерения способностей. Для психологического анализа процесса овладения языком можно выделить такие параметры, как **усвоение** (соотносимое с языковыми средствами) и **применение** (имеющее отношение к коммуникативной деятельности посредством речи).

Языковая способность

Рассматривая проблему способностей в области овладения языком (языками), необходимо разграничить понятия «языковая способность» и «способность к языкам». Эти понятия неоднозначны. А. А. Леонтьев предлагает следующее определение: «Языковая способность (*faculte du langage* Соссюра, «речевая организация» Щербы) есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива». <...>

Проблема разграничения понятий «языковой способности» и «языковой активности» обсуждается лингвистами и психологами. По Дж. Грин, «языковая способность» относится к области лингвистики, «языковая активность» — к области психологии. Языковая способность рассматривается в непосредственной связи с языком как нечто такое, что обеспечивает способность говорить на данном языке. (У Н. Хомского — это некие врожденные «универсальные» механизмы, направляющие первые шаги ребенка при усвоении языка.) Разграничение языковой способности и языковой активности сводится к разграничению абстрактной способ-

ности производить высказывания и выбор конкретного высказывания в конкретной ситуации.

По существу — это противопоставление языка и речи. Вопросы, рассматриваемые в рамках концепции «трансформационной грамматики», относятся также и к проблеме овладения языком в детстве. Согласно этой концепции, у ребенка должны быть какие-то врожденные представления об универсальных грамматических принципах, которые обуславливают выбор ребенком нужного набора грамматических правил.

Вывод, который напрашивается из этой концепции, таков: все дети при усвоении родного языка (а тем более ИЯ) должны идти одним и тем же путем, т. е. «врожденная программа» не должна допускать индивидуальных отклонений. Однако, как показывает анализ литературы, индивидуальные различия в речи детей обнаруживаются на разных возрастных этапах и при усвоении различного рода языковых средств: звуков речи, орфографического и лексико-грамматического материала и т. д. Эти различия также наблюдаются при овладении иноязычной речью и при использовании речи в мыслительных процессах. Индивидуальные различия могут наблюдаться в отношении не только своеобразия становления речи, приемов овладения отдельными аспектами языка, но и времени прохождения основных этапов становления детской речи (в динамических характеристиках). <...>

Иллюстрацией к этому положению могут быть следующие факты. И.А. Сикорский, описывая два типа детей второго года жизни, отмечал, что они очень рано специализируются: одни по преимуществу изучают з в у к и, другие — с л о г о в у ю структуру слов. У одних речь кажется бойкой, развитие общения словами начинается с отработки точной ритмической структуры слов, при этом звуковой состав ритмических структур остается приблизительным («ти-ти-ти» вместо «кирпичи», «на-на-нок» — вместо «огонек» и т. д.).

Другие дети останавливаются на тщательной «проработке» звуков слова и метко схватывают и запоминают один или несколько звуков из всего слова, которые служат для них представителем всего слова (например, «мо», вместо «молоко», «си» вместо «принеси» и т. п.). <...>

В.И. Бельтюков указывает, что индивидуальные различия, наблюдаемые при усвоении детьми звуков речи, могут быть следствием двух факторов — различного функционирования слухового и речедвигательного анализаторов.

Индивидуально-типические различия при усвоении орфографического и лексико-грамматического материала выявлены в ряде работ. В частности, обнаружена избирательность отдельных приемов запоминания написания слов у учащихся 3—4-х классов. Эта избирательность была устойчива: одна часть учащихся «открывала» правила самостоятельно, другим нужна была значительная помощь; одни успешно усваивали правила и эффективно их применяли, другие усваивали формулировки правил, но не всегда их применяли. Здесь налицо разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением; это случай, когда усвоение знаний и их применение имеют как бы самостоятельное значение. (Кстати, такое часто наблюдается при обучении иностранным языкам.)

Особый интерес представляют типы владения ИЯ, описанные Б.В. Беляевым, интуитивно-чувственный и рационально-логический. Оказывается, что лицам с рационально-логическим типом владения ИЯ легче дается рецептивное, или пассивное, владение ИЯ (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи),

а лицам с интуитивно-чувственным типом более доступно продуктивное, или активное, владение ИЯ.

Некоторые зарубежные авторы также указывают на существование подобных типов среди обучающихся ИЯ. Они противопоставляют интуитивный и рефлексивный типы. Один из авторов ставит эти два типа в зависимость от метода обучения, считая, что традиционный метод формирует рефлексивный, а новый (прямой) — интуитивный тип владения языком.

При обучении родному языку основными структурными единицами обучаемости грамматике и правописанию, по С.Ф. Жуйкову, являются: а) формирующиеся практическим путем обобщения, ассоциации, стереотипы; б) фонематический слух; в) лингвистическое мышление, проявляющееся в теоретическом анализе языкового материала; г) память на грамматические и орфографические явления, закономерности, правила, приемы грамматического анализа. В соответствии со степенью выраженности этих компонентов выделяются разные типы структур обучаемости (4 типа). <...>

Рассматривая проблему общей структуры иноязычно-речевых способностей, Б.В. Беляев считает, что все иноязычно-речевые способности находятся во взаимодействии и взаимозависимости и образуют единое целое. Он выделяет десять составляющих этих способностей, из которых четыре связаны с владением основными аспектами языка (способности фонетические, лексические, грамматические и стилистические), четыре — с речевыми процессами (способности слушания, говорения, чтения и письма). Две являются основными (центральными) способностями — иноязычное мышление (как бы фокус всех речевых способностей) и чувство языка (сосредоточение языковых способностей). <...>

В изучении способностей выделяют такие проблемы, как происхождение и природа, типы и диагностика отдельных видов способностей, закономерности их развития и формирования. Б.М. Теплов отмечал, что способности могут развиваться и развиваются в соответствующей деятельности и что они не являются врожденными. «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития», — писал Б.М. Теплов. Он отвергал мнение, что существует только один способ успешного выполнения деятельности, и утверждал, что эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны и человеческие способности. <...>

Связывая проблему способностей с вопросом о развитии, С.Л. Рубинштейн признавал, что «в индивидууме должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста» и «что они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития». <...>

Э.А. Голубева пишет, что под общими способностями понимаются такие индивидуально-психологические особенности, которые являются общими условиями успешного выполнения различных форм человеческой деятельности, сложившихся в ходе общественно-исторического развития... Под специальными способностями обычно понимают такую «систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специфической области деятельности, например литературной, изобразительной, музыкальной, сценической и т. п.» . <...>

Итак, задачей тестирования способностей является выявление не столько наличного уровня знаний, сформированных навыков и умений, сколько тех по-

тенциальных возможностей (резервов), которые чаще всего скрыты от наблюдения. А это, в свою очередь, предусматривает исследование определенного процесса, при котором возможно обнаружение таких характеристик способностей, как скорость (темп) решения задания, уровень доступного решения, индивидуальные способы и приемы успешного решения и т. д. Выше говорилось о двойственном характере языковых явлений, отражающемся в дихотомии «язык—речь». Исходя из этого, можно давать «наименования» соответствующим способностям, после чего возможно их измерение. Например, «способность овладеть языковой системой», «способность понимать и говорить на данном языке», «способность выявлять грамматические категории аналитическим путем» и т. п.

Исходя из выделенных аспектов языка и речи, по-видимому, можно сформулировать общее и более частное понятие способностей к иностранным языкам. ...Под иноязычно-речевыми способностями нужно понимать такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые обеспечивают быстрое и качественное овладение навыками разговорной речи. Соответственно под языковыми способностями (язык в узком смысле) следует понимать такие индивидуальные особенности, которые способствуют быстрому формированию навыков и умений при усвоении языковой системы (словаря и грамматики). <...>

Таким образом, языком можно овладеть аналитически, абстрактно, с высокой степенью произвольности и осознания применяемых приемов.

В эти определения логически включается то положение, которое отражено во всех методических руководствах под рубриками: обучение лексике, обучение фонетике, обучение грамматике, обучение говорению и пониманию, чтению и письму и т. д. Если понятие обучаемости является тем фундаментальным фактором, который определяет способность обучаться соответствующим предметам (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Г.Г. Сабурова, С.Ф. Жуйков и другие), то логично выделять языковые и речевые способности, способствующие обучению конкретным видам речевой деятельности.

Диагностика способностей к языкам

А. Анастаси дает адекватную трактовку применения тестов: «Любые тесты, в том числе и интеллектуальные, следует использовать не для навешивания ярлыков, а для понимания самого индивида. Чтобы помочь человеку функционировать на максимальном для него уровне, следует начать с выяснения уровня, на котором он уже находится, а для этого необходимо оценить сильные и слабые стороны его личности и выработать соответствующий способ действия». <...>

Использование этих тестов связано с признанием индивидуальных различий в способностях к языку, возможно, и различий в природных предпосылках этих способностей. Тесты по определению успешности овладения ИЯ, как правило, учитывают навыки речи на родном языке и индивидуально-психологические особенности учащихся (восприятие, воображение, память и т. д.). По А.А. Леонтьеву, может тестироваться: 1) степень отработанности (автоматизации) того или иного *речевого навыка*; 2) степень организованности речевых операций в речевое действие, т. е. отработанности *речевых умений*; 3) система *навыков и умений речи на родном языке* как база для овладения навыками и умениями иноязычной речи;

4) *индивидуальные психофизиологические особенности*, облегчающие или затрудняющие формирование соответствующих навыков.

Диагностика, по мнению П. Пимслера, преследует цель получения возможно более полной информации об отдельном учащемся и использования ее для повышения эффективности обучения каждого. Этой задаче и служит созданная П. Пимслером «батарея тестов» способностей к иностранным языкам LAB (language aptitude battery). Автор выделяет три фактора, определяющие успешность овладения иностранным языком:

1) уровень речевого развития, под которым подразумевается владение лексикой родного языка (при помощи теста «вокабуляр» определяется характеристика индивидуального словаря на родном языке); выявляется умение применять вербальный материал аналитически, например учащемуся предъявляются серии неизвестных ему иноязычных форм и их английские эквиваленты...

2) мотивация к изучению ИЯ (учащийся указывает, насколько его интересует изучение ИЯ, выбирая из пяти предложенных на бланке вариантов);

3) слуховой анализ, измеряемый в двух аспектах: различение звуков... и звуко-знаковая связь (после прослушивания квазислов, состоящих из 2—3 слогов, учащемуся предлагается выбрать из четырех слов правильное написание одного из прослушанных ранее пунктов). <...>

При проведении диагностики успешности овладения ИЯ у учащихся с различными соотношениями параметров «вокабуляр», «языковой анализ», «различение звуков» и «звуко-знаковая связь» обнаружена высокая корреляция с итоговыми оценками по изучению ИЯ и показателями теста диагностического... <...>

В первой серии тестов... учитывается: 1) *понимание* сообщения (детальное или общего смысла) при *слушании* и *чтении*, *скорость чтения* — эти характеристики в целом относятся к речи; 2) *знание* (словаря, предлогов, местоимений, правил чтения) — это характеристики языка. Вторая серия позволяет проверить эти аспекты владения ИЯ уже в процессе продуктивной речи — *говорения*.

Объектом проверки третьей серии тестов являются... умение понять значение слова из контекста; уровень словесно-логического мышления (выбор слова по определению; выбор слова по ассоциации; умение понять языковую закономерность); вероятностное прогнозирование; оперативная память; слуховая дифференциальная чувствительность. <...>

Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку изучены в работах Г.Г. Сабуровой. В.Ф. Сибиряковой. Под «обучаемостью» в этих работах понимается совокупность таких особенностей, как легкость усвоения учебного материала, устойчивость и гибкость в использовании новых знаний, широта переноса (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова). В.Ф. Сибирякова, изучая особенности активности младших школьников и обучаемость ИЯ, выделила такие виды активности, как *умственная активность* (осознание детьми использованных приемов запоминания, наличие «стратегии» при решении задачи, любознательность, склонность к анализу ошибок и т. п.), *речевая активность* (желание ученика отвечать вербально или молча реагировать, стремление рассказывать дополнительно ряд стихотворений на ИЯ, полнота высказываний при воспроизведении усвоенного материала, словоохотливость). <...>

Автор приходит к выводу, что обучаемость ИЯ связана с умственной активностью: более высокому уровню умственной активности соответствует более высокий уровень обучаемости. У подростков в отличие от младших школьников в

обучаемости собственно умственная активность играет относительно большую роль, чем речевая...

Одним из компонентов для оценки общей способности при усвоении любых учебных предметов, а не только языка, по Г.Г. Сабуровой... является способность к самостоятельному установлению закономерности, в данном случае языковой. <...>

Комплексный подход к исследованию способностей к языкам.

Типы овладения иностранным языком

Исследование проводилось... по суггестопедической методике. Специфичность деятельности (и некоторая экстремальность) в этой системе обучения состоит в большом информационном потоке и дефиците времени, быстром протекании речевых процессов, исключая возможность анализа языковых явлений, преимущественном использовании слухового канала и т.д. <...>

...Предполагалось, что большая склонность отдельных обучаемых к собственно лингвистическому материалу (вопреки задаче коммуникативности обучения) служит компенсаторным проявлением определенных способностей: особенности зрительной или слуховой памяти, аналитичности—синтетичности мышления, произвольности—непроизвольности действий, осознанности—неосознанности приемов усвоения средств ИЯ. <...>

Коммуникативный тип овладения ИЯ характеризуется следующими особенностями: коммуникативной активностью (по наблюдениям); общей успешностью в обучении интенсивным методом (по оценкам педагога); направленностью внимания на речевую деятельность (речь) (по самооценкам учащихся); относительным равновесием произвольного и непроизвольного запоминания, лучшей продуктивностью слуховой памяти, более детальным воспроизведением материала...; способностью узнавания зрительного образа...; высокой невербальной оценкой...; ...более высокими скоростными параметрами мыслительно-речевой деятельности — быстротой восприятия словесной инструкции, предьявляемой на слух; ...наличием некачественных ответов — стереотипностью, повторениями, неудачными словосочетаниями и т. д.; неудачным решением задач на выявление языковых закономерностей; деятельность в целом характеризуется непроизвольностью, импульсивностью, свернутостью отдельных действий...<...>

Для **некоммуникативного** (лингвистического) **типа** характерны: невыразительность коммуникативных действий (пассивность в общении на ИЯ, длительность ЛП речевых действий, трудности восприятия речи на слух) (по наблюдениям педагога); относительная успешность овладения средствами ИЯ по сравнению с иноязычно-речевыми навыками и умениями...; направленность внимания на языковую систему (язык)...; преобладание произвольного вида памяти, лучшая продуктивность зрительной памяти на графические изображения и изображения легко вербализуемых предметов...; ...более высокая оценка вербального интеллекта — относительно высокая степень выраженности словесно-логического стиля деятельности..., медленное восприятие и переработка словесной инструкции на слух; сравнительно небольшой объем языковой и речевой продукции при более качественном выполнении отдельных лингвистических задач (при отсутствии стереотипных ответов, неудачных словосочетаний, повторов), хорошее качество решений лингвистических задач на «языковой анализ», сравнительно высокая скорость решения аналитических задач и получения искомого ответа... <...>

Проведенный анализ показывает, что проблема диагностики языковых способностей выдвигает целый ряд вопросов: существуют ли специфические языковые способности и что под ними подразумевается, какие общие психологические факторы обуславливают успешность овладения ИЯ, можно ли рассматривать индивидуально-типические характеристики овладения языком в качестве общих способностей к ИЯ, а индивидуальные различия в отдельных видах речевой деятельности или языковых аспектов как проявление частных или специальных способностей?

Были выделены общие факторы, лежащие в основе различных способностей: интеллектуальных, познавательных, математических и т. д. В качестве такого фактора рассматривается в первую очередь мыслительная деятельность. Это вызвано, с одной стороны, тесной взаимосвязью мышления и речи, обслуживающей неречевую деятельность, с другой — признанием за речевой деятельностью интеллектуального качества. По мнению некоторых авторов, доречевые формы поведения оказывают влияние на усвоение языка, а психолингвистические закономерности представляют собой частный случай общепсихологических. <...>

...В связи с различием аспектов языка и речи, например, можно говорить о языковых и речевых способностях. Возможно также выделение статических и динамических характеристик языка и речи, продуктивной и репродуктивной речевой деятельности.

Большинство ученых считают, что особенности родной речи существенно влияют на успешность овладения иностранным языком. Когда имеют в виду особенности родного языка, то акцентируют мысль на возможном барьере, создаваемом языковыми стереотипами, привычками. Как правильно заметил Л.В. Щерба, при обучении ИЯ можно исключить родной язык из преподавания, но изгнать его из голов учащихся невозможно. Индивидуальный стиль речи не может не влиять при обучении иноязычной речи. Никому не удавалось наблюдать блестящее владение ИЯ при плохой развитости родной речи. Человек овладевает родным языком раньше, он пользуется им в мыслительной деятельности, где проявляются индивидуально устойчивые характеристики речи (темп, объем, образность и т. п.). В идеале при подлинном владении иностранным языком к этим индивидуальным характеристикам и должны приближаться характеристики иноязычной речи.

*Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей
// Психологические и психофизиологические исследования речи
/ Отв. ред. Т.Н. Ушакова.— М.: Наука, 1985*

- **КАРПОВА Наталия Львовна** (р. 1952) — в 1975 г. окончила филологическое отделение Куйбышевского педагогического института, в 1984 г. — аспирантуру философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, где в 1984 г. защитила кандидатскую диссертацию. В 1977—1988 гг. преподавала в педагогических вузах. С 1988 г. работает в Психологическом институте в лаборатории «Психология общения в семье и школе», развивая систему логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой по восстановлению нарушенного речевого общения, с 1993 г. — в составе научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» под руководством А.А. Бодалева, с 2002 г. возглавляет данный коллектив. В 1998 г. защитила докторскую диссертацию «Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования (на материале социореабилитационного процесса)». С 1995 г. руководит работой

групп семейной логопсихотерапии в Москве, Самаре, Таганроге, Владивостоке. С 2000 г. — профессор МГППУ. С 2010 г. — вице-президент Русской ассоциации чтения. Руководитель и соруководитель коллективных проектов — лауреатов профессионального конкурса «Золотая Психея» (2006, 2008, 2011). Редактор и соредатор более 20 сборников научных трудов по психологии общения, смыслу жизни, речевому общению, в т.ч. «Библиопсихология и библиотерапия» (2005). Основные труды: Библиотерапия — Книга врачующая // Искусство в школе. 1997. № 1; Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М., 1997, 2003; Практика психологии общения, развития и реабилитации личности / А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова // Московская психологическая школа: История и современность. Т. 3. М., 2004; Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии. 2006. № 4; Печатное слово и для профилактики / Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая // Библиотека. 2007. № 4; Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. СПб., 2011. «О ее работе снят научно-документальный фильм «Человек может все — 2, или 15 лет спустя...» (2000).

Н.Л. КАРПОВА

Библиотерапия в семейной логопсихотерапии

<...>

Логоневроз — проблема семейная

Лечение тяжелых случаев логоневроза в форме заикания имеет гораздо более широкое значение, чем просто восстановление нормальной речи у заикающихся людей. В этом случае решается проблема, говоря словами В.Н. Мясищева, «лечебного перевоспитания» невротической личности — ее творческой адаптации и перспективного развития. Свою систему социореабилитации для заикающихся подростков и взрослых 14 — 40 лет Ю.Б. Некрасова создавала с начала 1960-х годов на основе метода сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии К.М. Дубровского; в течение более 30 лет успешно апробировала на практике. <...> С конца 80-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии с использованием теории и практики гуманистической психологии и психотерапии К. Роджерса и А. Маслоу, а также педагогики В.А. Сухомлинского, активно включая в процесс «лечебного перевоспитания» родителей и родственников пациентов. <...>

Однако, как показывает практика, результативность любого процесса преобразования личности — будь то обучение, воспитание, а также лечебное перевоспитание (психокоррекция, психотерапия) — зависит от начальных знаний, культуры, уровня развития способностей ученика или воспитанника (клиента, пациента), и прежде всего — от его собственной активности — волевой, эмоциональной, интеллектуальной, деятельностной. При этом основным фактором, запускающим и обеспечивающим именно такую активность, является мотивационная включенность человека в работу над собой. Этому способствуют творческие по форме и содержанию приемы мобилизации ума, чувств, воли участников процесса социореабилитации. Один из таких приемов — МЕТОД БИБЛИОТЕРАПИИ.

Библиотерапия в логопсихотерапии

Библиотерапия — сравнительно молодая отрасль научного знания, стоящая на стыке науки, психотерапевтической практики и искусства. По определению, принятому в 1920-е гг. Ассоциацией больничных библиотек США, библиотерапия — это «использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем с помощью направленного чтения». Мы придерживаемся комплексного направления в развитии данной методики, представители которого считают, что библиотерапия является вспомогательной, а в ряде случаев и равноправной частью лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях. Нашими ориентирами являются работы А.М. Миллер и И.З. Вельвовского, у которых училась Ю.Б. Некрасова. Она первая и применила метод библиотерапии в лечении заикания.

В методике групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой библиотерапия опосредствованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных методов на всех четырех этапах «лечебного перевоспитания». Библиотерапия представлена в индивидуальной и групповой формах и выполняет несколько функций: диагностическую, коммуникативную, символическую, моделирующую и психотерапевтическую. Развивая данную методику Ю.Б. Некрасовой в направлении семейной групповой логопсихотерапии, мы выделяем еще несколько функций и рассматриваем весь библиотерапевтический процесс в динамике психических состояний всех его участников — пациентов, их родственников и самого логопсихотерапевта. <...>

Семейная групповая логопсихотерапия также состоит из четырех этапов:

I — *пропедевтический* — длится не менее полугода, строится на разработанной Ю.Б. Некрасовой динамической психотерапевтической диагностике, которая основана на библиотерапии, проводящейся в индивидуальной форме. Все задания выполняются письменно и «на расстоянии» (многие пациенты — иногородние).

II — *сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии...* по К.М. Дубровскому... В модификации Ю.Б. Некрасовой основой для выстраивания сеанса служит библиотерапевтический материал, полученный на подготовительном этапе. Здесь библиотерапия выступает в индивидуально-групповой форме.

III — *активная групповая семейная логопсихотерапия*. В течение 1,5 месяцев проводятся ежедневные 8–9-часовые занятия с пациентами и их родителями и родственниками. Основная цель — вызывание, формирование и пролонгирование саногенных (по Ю.М. Орлову) т. е. оздоравливающих психических состояний, приводящих через их закрепление к стойким новообразованиям личности. Этому служит целый комплекс нетрадиционных методов и приемов в групповой форме — библиотерапия, символотерапия (использование лечебного значения основных понятий методики), кинезитерапия (терапия движением), кино- и видеотерапия и др.

IV — *контрольно-поддерживающая логопсихотерапия* — проводится полгода спустя после основного лечебного курса. Он длится две недели и повторяет на новом, более высоком уровне основные элементы, приемы и методы групповой семейной логопсихотерапии.

I этап «лечебного перевоспитания» начинается с того, что сначала пациентам, а потом и членам их семей предлагаются для прочтения и письменного анализа небольшие знакомые им художественные произведения, затем книги с нарастаю-

щей сюжетной и психологической сложностью. Эти задания даются «в связке» со специально подобранными психологическими тестами и опросниками. Такой нестандартный подход к лечению вызывает у большинства удивление и начинает формировать установку на интересное дальнейшее сотрудничество с логопсихотерапевтом.

Все наши пациенты и их родственники различаются по своему отношению к заданиям, определенная типология выявляется и в особенностях анализа библиотерапевтических произведений: у кого-то описание достаточно сдержанное, немногословное, у кого-то — пространное, со многими отступлениями, виден нарастающий интерес к данному виду работы, а у некоторых пациентов и их родственников увлечение процессом чтения и анализом произведений достаточно постоянно, длительно и столь велико, что по окончании I этапа они выражают сожаление о завершении занятий, высоко и с благодарностью оценивая пережитые состояния творческих раздумий и целительных размышлений над чистым листом бумаги.

Уже первое библиотерапевтическое задание — прочитать и письменно проанализировать сказку Х.-К. Андерсена «Гадкий утенок» и рассказы А.П. Чехова «Тоска» и «Шуточка» — создает для будущих участников группы (не только заикающихся) уникальную ситуацию для самораскрытия, когда можно опосредованно, через литературных героев, поговорить с психотерапевтом о себе, о своем недуге и о том, что особо волнует. <...> В таком случае свободно рассказать о себе или о своем близком человеке (а порой осуществить и то и другое) помогает умная специально подобранная психотерапевтом книга, которая темой, сюжетом, поведением героев подсказывает аналогии или вызывает значимые ассоциации. А если эта книга вместе с ним прочитана, «продумана» и прочувствована, возникает общее не только смысловое, но и эмоциональное «поле», дающее простор новым темам для семейных разговоров и затрагивающее глубинные сердечные и душевные струны.

Основоположник «библиологической психологии» Н.А. Рубакин, создавший в Лозанне в 1920-е гг. Международный институт библиопсихологии, определял ее как научное изучение всех психических явлений, связанных с созданием, циркуляцией и утилизацией печатной, рукописной и устной речи. <...> Рубакин разработал основные методы и принципы библиопсихологического исследования и особо требовал соблюдать «примат читателя» над «приматом содержания». Современные научные исследования психологии читателя, подчеркивая резкое снижение грамотности и общей культуры населения, отмечают, что книга учит только тогда, когда ученик умеет работать с ней, т.е. умеет читать, а от умения читать в истинном смысле этого слова (понимая прочитанное) во многом зависит и воспитание, и умственное развитие. Проникновение «в глубь строки» вводит читателя в смысловую жизнь текста, учит размышлять и видеть не только сам текст, но и подтекст, что способствует развитию самосознания и самопонимания.

В случае грамотного использования библиотерапии традиционные отношения «врач—больной» сменяются на непривычные в лечебном процессе отношения «учитель—ученик» в самом высоком значении этих слов, поскольку предполагает сотворчество пациента и психотерапевта, посредником в котором становится автор «врачующей» книги. <...>

Библиотерапевтические работы каждого члена семьи дополняют и уточняют картину внутреннего мира не только пациента, но и всей семьи в целом. Контакт-

ты по поводу прочитанного между заикающимся и его родственниками в каждой семье тоже выстраиваются по-разному: мы имеем богатейшую палитру и вариантов отношений в семье, и мнений о прочитанном. Покажем это на примере первого библиотерапевтического произведения, которое читают все участники групп семейной логопсихотерапии.

Размышляя о «Гадком утенке»

При отборе кандидатов в группу дается задание прочитать и письменно проанализировать известную сказку Х.-К. Андерсена «Гадкий утенок». Почему именно ее выбрала Ю.Б. Некрасова для начала своей необычной диагностики? Думается, ответить на этот вопрос нам поможет Б. Пастернак, в автобиографической прозе которого («Охранная грамота») мы встретили глубокий психологический анализ этой сказки: она раскрывает психологическую сущность и драматизм человеческой жизни, которая, в принципе, всегда и является основным предметом искусства. Трудности и несправедливость, через которые проходит герой сказки, находят горячий отклик у абсолютного большинства наших пациентов и их родственников.

Перечислим основные моменты, которые были выделены нами при анализе библиотерапевтических работ. *Первый* — отношение к главному герою. Большая часть участников группы и некоторые из родителей, читая сказку Андерсена, сразу идентифицируют себя с героем: «Гадкий утенок — это я» (П. В., 42 года); «Мне эта сказка напомнила саму себя» (мама 23-летнего С. В.). Но есть пациенты, которые отвергают сходство с героем сказки или высказывают по этому поводу сомнения... <...> *Второй* момент — это тема «Я и общество», «Я глазами других». Для каждого человека естественен интерес к мнению о нем окружающих и осознание необходимости считаться со своим «ближним» и «дальним» окружением. <...> *Третий* момент — это затронутая тема «отношения в семье» и особо — отвержение матерью. <...> *Четвертый* момент — выделяется тема жалости к утенку и милосердия, которая чаще звучит у родственников пациентов: «И в наше время надо чаще перечитывать такие произведения. Нам так нужно милосердие» (отец 19-летнего К. Д.). *Пятый* момент касается тех тем, которые больше «высвечиваются» у пациентов, нежели у их родителей и родственников, например тема предвосхищения своего будущего «возрождения». Так, 37-летний Ш. А. закончил свою работу такими словами: «Я тоже буду лебедем!» <...> *Шестой* момент — это обязательное обсуждение в группе на этапе активной логопсихотерапии в ходе библиотерапевтических бесед темы о том, что способствует превращению гадкого утенка в прекрасного лебедя — гены, встреча с лебединой стаей или собственное упорство и мужество. Каждый раз по-новому звучит мотив «возрождения» и преобразования. Некоторые родители подчеркивают важность и нужность для жизни трудного периода. <...> *Седьмой* момент — общая у пациентов и их родственников тема сорадования чудесному превращению героя сказки. <...> *Восьмой* момент — неожиданные и интересные, а для психотерапевта очень информативные эпизоды в библиотерапевтических анализах. <...>

В этом плане даже несколько самостоятельных строк пациента дают богатейший материал для последующей работы — информацию о пациенте и его проблемах, о «болевых» и «ростовых» точках семьи, а также заставляют задуматься над вопросом: что же делает книгу в определенный момент для читателя еще и врачующей?

Динамика библиотерапевтического процесса

Поначалу, читая предложенное в очередном задании художественное произведение, наш пациент (а позднее, как уже говорилось, через это проходят и его родители и родственники) испытывает не только удивление от необычного начала лечения, но порой — раздражение и недоумение, а у кого-то и активное нежелание писать сочинение о прочитанном. Некоторые называют свои работы отзывами, кто-то — анализом, впечатлением, эссе, а кто-то просто пишет заголовок прочитанного произведения, не называя даже автора... Иные прямо заявляют: «Писать не умею и не люблю». Есть и такие аргументы: «Я и в школе сочинения всегда списывал». О том же сначала говорят и родители: «Давненько я не писал сочинений» (отец 28-летней Р. С.), «В моем возрасте это очень трудно» (мама 23-летнего Л. А.).

Зачастую основная тема, волнующая человека, проходит через несколько работ, так или иначе преломляясь через сюжеты прочитанных книг. <...> По ходу выполнения заданий, по мере прочтения все новых и новых специально подобранных литературных произведений происходит раскрытие индивидуальности каждого участника этой необычной диагностики; и для психотерапевта выстраивается то, что Ю.Б. Некрасова называла «портретом неповторимости» каждого пациента. А мы, анализируя также работы всех родственников, создаем еще и «портрет неповторимости» каждой семьи: в любой работе так или иначе отражаются личностно значимые темы, глубина анализа, откровенности и самораскрытия нарастает. Также в семье формируется новое смысловое поле, которое при поддержке растет и изменяется, вызывая взаимный интерес к мнению каждого члена семьи. Как писала нам жена 27-летнего Л. Н.: «За время подготовки к группе мы с мужем прочитали много книг, — и было интересно отмечать не только совпадение мнений, но и разногласия: мы больше узнали друг о друге». <...>

Исходя из представленной структуры использования библиотерапии в работе с заикающимися и их родственниками, анализ полученных материалов проводится по следующим показателям: 1) наличие и особенности прямых тем, заданных самим предлагаемым произведением, а также наличие личных для каждого испытуемого тем и их содержание; 2) переживание определенных психических состояний (их отражение в сочинениях, опросниках и текстах библиотерапии); 3) выявление из общего предложенного списка так называемых якорных произведений, при анализе которых пациент или его родственник раскрывается наиболее полно, эмоционально ярко. Эти произведения, как правило, связаны с переосмыслением каких-либо жизненных фактов или событий, открытием для себя новых личностно значимых знаний, что говорит о достигаемом психокоррекционном эффекте; 4) соотношение полученных в отзывах на книги данных с показателями тестов и опросников; 5) выявление опорных для психотерапевта черт индивидуальности, дающих «портрет неповторимости» личности пациента и «портрет неповторимости» его семьи. <...>

Динамика психических состояний в библиотерапевтическом процессе

Целью, задачей и основой логопсихотерапии является целенаправленное формирование и закрепление саногенных (оздоравливающих) психических состояний, а их положительная динамика, приводящая к стойким новообразованиям

личности, свидетельствует об эффективности процесса социореабилитации... Психические состояния, по Н.Д. Левитову, занимают промежуточное положение между постоянно меняющимися психическими процессами и относительно устойчивыми чертами характера и свойствами личности. Несмотря на достаточную изученность феномена психических состояний в медицине, инженерной и общей психологии, в организации учебного и психотерапевтического процесса их роль исследована недостаточно.

Проанализируем динамику психических состояний пациентов и их родственников в семейной логопсихотерапии на примере библиотерапевтического (пропедевтического) этапа. Как и во всех четырех перечисленных выше этапах, в нем можно условно выделить три основные стадии:

Первая стадия связана с проявлением таких состояний, как удивление, недоумение, желание понять цель заданий, желание и в то же время опасение и страх раскрыться перед психотерапевтом и собой(!); состояние доверия/недоверия психотерапевту и желание поблагодарить за приглашение к разговору о себе в опосредованной форме; состояние тревоги по поводу правильности выполнения заданий и поиск контакта или пути к установлению диалога с психотерапевтом, с собой и с «врачующей книгой». Эту стадию можно обозначить в целом как противоречивое состояние переживания и ожидания с явной тенденцией к положительному разрешению.

Каждому из перечисленных состояний соответствует определенная типология наших пациентов и их родственников — от высокого уровня недоверия, сомнения в методике и целесообразности предложенных заданий до полного и безоговорочного их принятия и заинтересованного отношения к их выполнению (разумеется, при разной степени открытости, самовыражения и разном уровне эмоциональной, речевой и общей культуры читающих и пишущих).

На *второй* стадии, когда некоторый диалог с книгой, логопсихотерапевтом, с самим собой уже установлен, можно говорить о таких состояниях, как нарастающая увлеченность и заинтересованность чтением и анализом рекомендуемых произведений — их сюжетами, поступками героев и возможным сходством со своей жизнью; состояние возрастающей рефлексии и саморефлексии; состояние складывающегося нового отношения к своей болезни и видения себя в сравнении с некоторыми героями книг; состояние переосмысления значения самого процесса чтения. Этот этап в целом можно охарактеризовать как стадию роста и становления новых свойств личности (и здесь возможна типология — у каждого этот процесс идет со своей интенсивностью: некоторые быстро минуют и первый и второй этапы, утверждаясь и совершенствуясь уже в психических состояниях условной третьей стадии).

Третья стадия характеризуется такими состояниями, как удовольствие от самого процесса выполнения библиотерапевтических заданий, озарение, инсайт по поводу себя и своих проблем, катарсис, одной из форм которого является «эффект Ионы» (реализация желания высказаться, выплакаться собеседнику). Психические состояния уверенности в достижении цели излечения от недуга являются результирующими и ведущими на данном этапе. Этот уровень, как правило, характерен для наиболее чутких читателей, умеющих видеть и понимать текст и подтекст произведения, творчески «заглядывать в глубину строки», а тем самым — овладевать возможностями самопознания и самораскрытия.

И как итог — в одном из последних заданий пациентам предлагаются книги литературоведческой направленности, вводящие в мастерскую художественного слова: «Ни дня без строчки» Ю. Олеси, «Золотая роза» К. Паустовского, «Талант читателя» Л. Ковалевой. Часто в отзывах на эти произведения звучат слова особой благодарности и от самих пациентов, и от их родственников за приглашение к такому необычному «лечению».

Особо отметим следующий факт: в случае обращения к художественной литературе при лечении заикания наиболее существенно то, что книга, во-первых, помогает пациенту и его родственникам переключиться со своих болезненных проблем на иную — творческую — проблематику; во-вторых, процесс направленного чтения приобщает их к целому ряду саногенных (целебных) состояний; в-третьих, пробуждает и поддерживает интерес к предстоящему лечению; в-четвертых, формирует желание и навык трудиться в предлагаемом творческом нетрадиционном ключе; в-пятых, помогает выстраивать новое смысловое поле как внутрисемейное, так и внутригрупповое для последующих этапов социореабилитации.

Большинство наших пациентов разного возраста (от 8 до 45 лет) уже многократно и безуспешно лечились от заикания ранее, имеют и различный уровень образования, и неодинаковый уровень культуры чтения. И безусловной заслугой Ю.Б. Некрасовой в адаптации метода библиотерапии является то, что системой специального подбора книг с использованием их в особой связке с психологическими тестами и опросниками удается достичь у большинства пациентов (а в семейной логопсихотерапии и у их родственников) — помимо решения диагностических, прогностических, коммуникативных и терапевтических задач — повышения интереса к чтению и более внимательного отношения к художественному слову. Это позволяет нам выделить дополнительно общекультурную и развивающую функции библиотерапии.

Для логопсихотерапевта вся разнообразная палитра и гамма состояний, переживаемых всеми участниками на подготовительном этапе с помощью врачующей книги, является показателем степени эффективности социореабилитационного процесса, готовности к активным формам психотерапии и дает богатейший материал к выстраиванию последующей работы. <...>

Эффект «Пигмалиона» в логопсихотерапии

В терапевтических целях в методике используются не только проза и стихотворные тексты, но и драматические произведения. Пьеса Б. Шоу «Пигмалион» — одно из программных и ключевых библиотерапевтических произведений в логопсихотерапии: здесь как нигде ярко прослеживается процесс превращения человека, говорящего «плохо», в человека с хорошей речью (главная героиня — Элиза — из уличной цветочницы становится «герцогиней» именно благодаря обучению у профессора фонетики). Данная пьеса выявляет типологию пациентов и их родственников и по отношению к речевому дефекту. Например, 26-летняя Т. И. в своем анализе написала, что обратила особое внимание на следующие слова: «Человек, который произносит такие звуки, не может называться человеком», — явно приняв их в свой адрес.

Большинство наших пациентов и их родственников многие страницы своих анализов посвящают именно этим сверхзначимым для себя вопросам: как жить в

обществе с плохой речью, можно ли в таком случае многого добиться? Пьеса «Пигмалион» позволяет выявить одну из сложнейших проблем в лечении заикания (особенно — невротического): что важнее — работа над речью или над личностными особенностями пациента? Это и проблема взаимодействия логопеда, психолога и психотерапевта в лечебном процессе (пока деятельность этих специалистов редко объединяется в одном лице)? <...>

Здесь особо отметим, что для многократно и безуспешно лечившихся пациентов и их родителей злободневно звучит вопрос: каким должен быть учитель (врач), чтобы наконец-то избавиться от недуга, и каким должен быть ученик (пациент), чтобы ему соответствовать. <...>

Можно сказать, что пьеса «Пигмалион» является основой библиотерапии на всех этапах социореабилитации. Как написал 18-летний М. М.: «Для меня сейчас пьеса Б.Шоу — классическое произведение: в ней столько “корней” прошлых и нынешних, жизненных “сценариев”... Она настолько “многоэтажна” и похожа на нашу методику!» <...>

Карпова Н.Л.

*Библиотерапия в семейной логопсихотерапии
// Вопросы психологии. 2006. № 4*

- **СУВОРОВ Александр Васильевич** (р. 1953) — один из организаторов движения «Совместная педагогика». После обучения в Загорском интернате для слепоглухих детей в составе экспериментальной группы четырех выпускников интерната под руководством А.И. Мещерякова и Э.В. Ильенкова в 1971—1977 гг. обучался на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. С 1977 г. — сотрудник Психологического института. В 1994 г. защитил кандидатскую диссертацию: «Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты», в 1996 г. — докторскую диссертацию «Человечность как фактор саморазвития личности». Область интересов: психолого-педагогические, философские, этические проблемы социореабилитации детей, подростков и взрослых, творческое самоисследование, становление творческой личности подростка. Профессор МГППУ. Награжден многими почетными знаками РФ и международными. Почетный международный доктор гуманитарных наук Саскуханского ун-та (штат Пенсильвания, США). Суворов — автор более 150 научных статей, методических пособий и разработок. Основные труды: Школа взаимной человечности. М., 1995; Слепoglухой в мире зрячеслышащих. М., 1996; Достоинство (лирико-психологическое самоисследование). М., 1997; Экспериментальная философия: Сборник статей. М., 1998; Совместная педагогика: Курс лекций, 2001. О ЧТЕНИИ: Мои любимые катакомбы // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005; Два варианта читательского развития в условиях слепоглухоты // Ното legens. № 3: Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева (1936—2004) / Ред. Б.В. Бирюков. М., 2006; Читательское становление в условиях слепоглухоты // Наука о книге: Традиции и инновации: К 50-летию сборника «Книга. Исследования и материалы»: Материалы XII международной научной конференции по проблемам книговедения (Москва, 28—30 апреля 2009 г.): В 4 ч. М., 2009. Об А.В. Суворове сняты научно-документальные фильмы «Прикосновение» (1981), «На темной стороне Луны» (2008).

Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты

Вариант первый

Ранняя глухота — наступившая до того, как у ребенка закрепится общение на родном национальном языке. Поздняя глухота — наступившая после этого. Я — позднооглохший слепой. Плохое зрение заметили на четвертом году жизни (практическая слепота), а снижение слуха — на десятом. В течение жизни зрение и слух продолжали ухудшаться.

Началось мое читательское становление с маминых читок вслух. Она, чаще всего перед сном, читала мне какие-то детские книжки. В школе слепых букварем овладевал трудно. Но когда — к концу второй четверти — овладел алфавитом, быстро прочитал все тексты в букваре, в «Родной речи» даже для второго класса (а может, и третьего), и вообще сразу проявил страсть к чтению. Первой библиотечной книжкой стал сборник сказок Р. Кипплинга «Слоненок». Авторы для меня тогда не существовали, только названия текстов, и сейчас могу назвать автора потому, что нашел эти сказки в электронном виде.

Перед первыми летними каникулами я очень удивил учительницу просьбой — дать книги домой, на каникулы. Больше никто из первоклассников об этом не попросил. А я в течение летних каникул еще не раз рвался в школьную библиотеку — сменить книги. Скорость чтения тренировал, стараясь читать вслух, не снижая темпа речи. Занимался этим еще к концу первого класса. Помню, сидел на скамейке возле школьного общежития с книгой «Родной речи» на коленях, и читал вслух, стараясь не запинаться и не тормозить. В результате впоследствии директор школы не раз приглашал меня в свой кабинет, чтобы кому-то показать, как я быстро читаю.

Потом из брайлевских периодических изданий я узнал, что в школах слепых и в организациях общества слепых регулярно проводятся конкурсы на скорость чтения по Брайлю. Я в таких конкурсах не участвовал, но наверняка был бы победителем: уже к концу первого класса читал с естественной устно-речевой скоростью. В моем случае не было проблемы — приучить, приохотить к чтению. Я всегда хотел и любил читать, с самого начала. <...>

Первый раз «Как закалялась сталь» я прочитал еще на летних каникулах между вторым и третьим классами. (Тем самым летом, когда заметили резкое падение слуха.) Любил книжку «Чапаенок» и другую, тоже из времен Гражданской войны — «Миколка-Паровоз». Иногда хватался за непосильные тексты. Взял в школьной библиотеке «Изгнание шестикрылого серафима». Раз шесть крыльев — значит, сказка. Оказалась научно-популярная книжка про электротехнику, с попутной научно-атеистической проповедью. Я долго держался за эту муть, пытался «в силу самодисциплины» (Твардовский) все же дочитать, но так и не одолел.

Из пятого класса школы слепых меня забрали в Загорский детский дом для слепоглухонемых. Привезли туда в воскресенье. И хотя библиотека, разумеется, не работала, специально для меня ее открыли и дали книжку — опять «Чапаенок». Ладно, ничего, что уже читал, — завтра обменяю. Главное — дали, несмотря на воскресенье, нашли ключ от библиотеки. <...> В школе слепых о подобном и меч-

тать не приходилось, и такое отношение меня сразу расположило в пользу детдома. Однако вскоре и там мою читательскую страсть посчитали чрезмерной. За мое здоровье испугались — ни прогулок, ни нормального сна, все время с книжкой. <...>

Короче, в детстве и вплоть до среднего подросткового возраста чтение было для меня запретным плодом, который, как известно, тем более сладок. Потом на меня махнули рукой, и я — дорвался. На летних каникулах из республиканской библиотеки слепых книги мне возили грузовиками, и к отъезду в детдом я успевал их прочитать. Остросюжетные книги, если с утра до вечера, я проглатывал по четыре или даже пять брайлевских книг. (Одна брайлевская книга — это между тремя-четырьмя печатными листами, примерно три с половиной. По Брайлю поэтому книги издаются комплектами: «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко и «Молодая гвардия» А.А. Фадеева — комплекты по двенадцать книг, «Как закалялась сталь» — в шести книгах. Пять брайлевских книг в день — это не меньше пятнадцати печатных («учетно-издательских», как пишется на обороте титульного листа каждой брайлевской книги, листов.)

Главным образом из книг я черпал содержание для своей игры-фантазирования. Читал с интересом обо всем, кроме любви. Про войну, про разведчиков, про восстания и революции... Фантастика, сказки — увы, их было мало, — художественные исторические произведения, научно-популярные, поэзия — предпочтительно поэмы или сюжетная, а также публицистическая, гражданская лирика. До любовной я дорос только к тридцати трем годам, зато литературной критикой (прежде всего Белинский) увлекся уже приблизительно в четырнадцать лет.

Учебники всегда ненавидел, но с удовольствием читал научно-популярную литературу — по физике, астрономии, химии, биологии... Любил географические карты — к сожалению, их всегда не хватало (рельефных). Физическая карта СССР и политическая карта мира были моими любимыми «игрушками» — я фантазировал с опорой на них, придумывая путешествия и, конечно, отступления-наступления.

Эпохальную роль в моем мировоззренческом становлении сыграл роман И.А. Ефремова «Туманность Андромеды». Мне очень захотелось жить в изображенном Ефремовым коммунистическом будущем. Это эмоционально подготовило меня к принятию работ Эвальда Васильевича Ильенкова, той теоретической модели коммунизма как общества поголовной талантливости, которую Ильенков разрабатывал, обосновывал и отстаивал.

«Педагогическую поэму» я впервые прочитал не позже чем в тринадцать лет, тогда — с некоторым скрипом, а позже не раз перечитывал взахлеб. Лермонтова я вообще сразу полюбил, а после статьи Белинского просто «заболел» его творчеством. Вообще, старался читать с опережением: брал учебники по истории литературы, выписывал авторов, а потом просил их книги в библиотеке. Если не было — привозили из Москвы. Учебники же по истории читал как художественную литературу, скучая, правда, там, где речь шла про экономику. Но я всегда был, по выражению Твардовского, «волевым читателем»: скучные места никогда не пропускал. Это уже взрослым начал капризничать — не дочитывать чего-то. <...>

Первая попытка писать стихи относится к восьми-девяти годам. Читая стихи Пушкина в «Родной речи», я решил, что по-другому сказать просто невозможно, а значит, я тоже так сумею. И очень удивился — не сумев. Но ближе к четырнадцати годам начал писать стихи всерьез, уже понимая, насколько непростое это де-

ло, и готовый терпеливо учиться. Стихи меня привлекали прежде всего как некоторый суррогат музыки, по которой я очень скучал. Так я и отвечал на вопрос, что такое стихи: это музыка слов. И поначалу для меня важнее содержания было — соблюсти тот или иной полюбившийся мне стихотворный размер. Например, четырехстопный ямб некоторых лермонтовских поэм — «Последний сын вольности», «Мцыри» и, если не ошибаюсь, «Боярин Орша». Музыкаю этого ямба я несколько лет просто «болел».

В школьных сочинениях пытался подражать Белинскому, упражняясь в жанре публицистики. <...> В собственных текстах — и стихах, и прозе — сознательно добивался разговорности. Считал и считаю, что писать надо тем языком, которым пользуешься в прямом общении. Всегда ненавидел ходульность, заумь. Не терпел перегруженных терминологией текстов. Как-то интуитивно всегда шарахался от вербализма, то есть не пользовался словами, значения которых не понимал. Точность передачи мыслей и чувств на «человеческом», а не «птичьем» языке — вот мой всегдашний стилистический идеал. С самого начала литературного творчества. <...> Аллергия на наукообразие в студенческие годы привела к тому, что с первого же курса я вынужден был заняться переводом научных текстов с «птичьего» языка на «человеческий». И делал это письменно. Читая научный текст, тут же пересказывал его, абзац за абзацем, страница за страницей, на свой лад — так, как мне интереснее и понятнее. Я назвал это «популярными изложениями», из которых состояла моя первая курсовая работа. Александр Иванович Мещеряков сказал, что сам он не сумел бы пересказать эти работы настолько просто и эмоционально. <...> Популярно излагая «Загадку человеческого “Я”» Ф.Т. Михайлова, высоко оценил его остроумие. В жизни же (поскольку его тексты стали доступны в основном благодаря компьютеру) главным учителем юмора стал для меня Борис Михайлович Бим-Бад. А так, до знакомства с ним, — юмор Некрасова, Твардовского, Пушкина, Белинского. <...>

«Популярные изложения» — это для чтения «по программе», а наряду с ним обязательно должно быть и чтение фоновое, так называемое (неточно) «для души». Фон должен быть обязательно. И самое любимое чаще всего именно там, в фоне. Бывают перемещения из программы в фон. Например, не повезло с «Евгением Онегиным»: не успел прочитать и полюбить до того, как стало надо «проходить» и писать «сочинение». В итоге к этому роману долго не хотелось прикасаться. Но однажды на летних каникулах захотел почитать любые стихи, а в библиотеке нашелся только комплект второго тома избранных сочинений Пушкина — «Евгений Онегин», поэмы, драматические произведения... С тех пор «Евгения Онегина» люблю, переместив его из программы в фон. Поэтому я очень рано вполне сознательно старался опережать программу, чтобы классика по возможности попала в фон. Иными словами — в число наиболее «вкусных» книг.

Нормальному читательскому развитию патолого-анатомический подход к книгам противопоказан, сплошь да рядом, пытаясь «приучить», на деле — отучают от книг. <...>

Вариант второй

При ранней глухоте читательское становление очень осложнено, прежде всего, узостью словарной базы. Для ранооглохших национальный язык — иностранный, а родной — жестовый. Словесным же языком ранооглохшие нередко владеют на

уровне «сигналов»: никакой грамматики, никаких фраз, а набор отдельных слов, которыми и обходятся для самых первых бытовых потребностей.

Почти на таком уровне в марте 1981 года я застал Юру Толмачева, воспитанника Загорского детдома. Мальчику было на тот момент тринадцать с половиной лет. Впрочем, фразовая речь все же имелась, но здорово хромала. Как я убедился в общении с Юрой, словарный запас у него был все же не такой уж бедный, но, к сожалению, в основном пассивный, то есть использовалась небольшая его часть. В бытовом общении мальчик предпочитал жесты, а словесное общение с использованием дактильного алфавита было «официальным» — только для уроков. Юра оглох в раннем возрасте, в детдом попал года в четыре, и первое время было подозрение на олигофрению. В своей книге «Слепоглухонемые дети» А.И. Мещеряков пишет, что существует только один способ установить сохранность мозга при слепоглухонемоте — попробовать обучать. Получается — значит, мозг в порядке. А нет — ну что ж...

Обучать Юру сначала не удавалось. Он попал в недобрые руки горе-педагога, всегда готового собственную беспомощность или недобросовестность на ребенка же и свалить. Юра (как и я) оказался из тех, кто готов учиться только у педагогов, с которыми хорошо. А с педагогом, рассуждающим о «врожденной лени» и «глупых руках», способном раздражаться на ребенка, до которого не доходят педагогические предначертания, — с таким педагогом ребенку, разумеется, не может быть хорошо. <...> Похожая ситуация сложилась и у Юры, только — на первом году обучения, что при ранней глухоте особенно страшно.

Когда Юру перевели в группу Александры Федоровны Беловой, лучшей, опытнейшей, добрейшей, терпеливейшей воспитательницы наших малышей, — Юра «пошел». Да еще как! Стал очень подвижным, общительным, любопытным. В мае 1976 года, когда мальчику шел девятый год, в детдом приехал Эвальд Васильевич Ильенков. Юра завладел им, таскал по всей территории детдома, на огород, к детдомовской живности. <...> (Потом) Эвальд Васильевич... очень резко — так что моя рука отлетала от его говорящей на каждой букве — с болью и страстью сказал: «Это наша с тобой будет вина, если мы этого мальчика не доведем до университета!»

Так что Юру мне Эвальд Васильевич, можно сказать, завещал. И когда я запросился в детдом, чтобы не заниматься всю жизнь вместо серьезной работы никому не нужными пересказами научных книг, — по одной в год, — в качестве «теоретических исследований», — я просился прежде всего именно к Юре. Надеялся, что поезд еще не совсем ушел... Ну, с университетом ничего не вышло, — в одиночку это не поднять, а ситуация была уже не такая, чтобы мобилизовать на обучение слепоглухого всю большую советскую науку, как было в случае с нами четверьмя. <...> Но максимум возможного я сделал. <...>

Прежде всего, Юра попытался научить меня жестовому языку — быстрее, удобнее, видите ли. Отказываться не стал, хотя всегда был согласен, что жестовый язык — это тупик полноценного личностного развития, годится только для быта, а для нормального интеллектуального, эстетического, да и нравственного развития необходимо в совершенстве овладеть хотя бы одним словесным — национальным, в данном случае русским — языком. Но не будешь же дискутировать об этом с подростком, для которого жесты — основной способ общения.

В общем, учиться жестам я не отказывался, но сразу же показал себя в этом деле совершенно бездарным. Все забывал. Мальчика это смешило. Но как-то же нам

надо было друг друга понимать. И мальчику волей-неволей приходилось понимать меня по-русски, и себя объяснять мне тоже по-русски. Юра был не совсем слеп, носил очки, но остаточное зрение все же исключало учебу «по-зрячему». Учился он по Брайлю, и тактильную речь воспринимал контактно, а не визуально. И тут оказалось, что воспринимать наощупь тактильную речь Юра и его товарищ Радж (на год старше) не умеют...

Я-то в университете привык воспринимать тактильную речь на очень высокой скорости, выдерживая многочасовой перевод, например, заседания ученого совета психфака, посвященного педагогике А.И. Мещерякова. Мне с моим опытом было совершенно ясно, что у ребят просто не сформирован психологический механизм осязательного восприятия. К тому же, будучи сам еще подростком, я принимал участие в знаменитых экспериментах А.И. Мещерякова по установлению сигнального характера осязательного восприятия. <...>

...(Но постепенно) я просто заставил ребят активно приспосабливаться к высокой скорости моей речи, выкручиваться как угодно, но находить правильную постановку слушающей руки, правильно прикасаться к говорящей... И вскоре для уверенного понимания быстрой тактильной речи оказалось достаточно легких сигнальных прикосновений, чего я и добивался... Скорость восприятия ребятами тактильной речи росла. Чтобы понять меня, приходилось расширять словарный запас. Нам все легче становилось общаться.

Когда я только приехал в детдом (еще в качестве воспитанника), меня зачем-то просили читать педагогам вслух. Я вспомнил это — и стал просить Юру после ужина тоже читать мне вслух. Это просто: левой рукой он читал — водил по брайлевским строчкам — а правой тактилировал мне. При этом я отслеживал, понимает ли он текст. Самолюбивый мальчик задавать вопросы не хотел, если я спрашивал, что такое то или иное слово, говорил, что знает, а на самом деле не мог ответить. Ну, на непонятных словах он спотыкался, и я по собственной инициативе, как только его тактильная речь замедлялась, объяснял слова, на которых он тормозил. Мы делали это много вечеров подряд, не один год... Когда появилось хотя бы общее понимание текста, Юре стало интересно читать. (Уровень речевого развития Раджа был гораздо ниже, и с ним это не получилось. Однако он взял в библиотеке «Тяжелые времена» Диккенса и, хотя понимал этот роман не больше, чем гоголевский Петрушка, несколько месяцев не желал расставаться с этой книгой.)

При поддержке Апраушева я пытался Юре и преподавать — литературу, историю. Индивидуально. Один из пороков детдомовского преподавания, испытанный мною и на себе, — это чрезмерная основательность прохождения материала. На одном и том же месте топтались до тошноты. Повторение оборачивалось не матерью, а палачом учения. В итоге я даже хотел бросить учебу, уехать к маме и учиться самостоятельно, в том числе в вузе — заочно. Хорошо, что меня из детдома вовремя забрали для подготовки в университет. Когда я занимался с Юрой, этот порок никуда не делся. Я не стал требовать от мальчика постоянного запоминания всех параграфов учебника — зачем, все равно многое в жизни забудется. К тому же, по поводу дальнейшего материала можно припоминать забытый. Зато ощущается движение вперед, и уже поэтому учиться становится интересно.

До университета мальчик не дошел, но, во-первых, стал полноценным читателем, а во-вторых — смог общаться по-русски (а не только жестами) с окружающими людьми. Это наполнило его взрослую жизнь определенным культурным содержанием, не менее качественным, чем у подавляющего большинства населения России.

Когда меня приглашали в Удмуртский государственный университет для участия в конференциях и чтения лекций, я в Ижевске попросил разыскать Юру — он туда уехал, к родителям. Мама к тому времени умерла, отец снова женился, но с мачехой Юра жил душа в душу. Общались мы дактильно, в квартире были брайлевские книги из библиотеки, речь взрослого Юры была совершенно грамотной, сложной по лексическому и синтаксическому составу. Читатель и полноценный субъект русскоязычного общения — состоялся.

Суворов А.В. Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты / Homo legens -3: Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004) / Ред. Б.В. Бирюков. — М.: Школьная библиотека, 2006

2000-е годы

- **ГОЛЗИЦКАЯ Алена Александровна** (р. 1981) — в 2004 г. окончила Московский городской психолого-педагогический университет, в 2012 г. — Институт практической психологии и психоанализа. В Психологическом институте работает с 2005 г. в научно-исследовательской группе «Психология общения и реабилитации личности». Область научных интересов — исследование библиотерапии как метода диагностики и терапии, изучение семейных отношений участников семейной групповой логопсихотерапии, создание школьных клубов семейного чтения. Основные труды: Проективная функция библиотерапии в методике логопсихотерапии // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005; Печатное слово и для профилактики / Н.Л. Карпова, А.А.Голзицкая // Библиотека. 2007. № 4; О некоторой типологии участников логопсихотерапии / Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, А.А. Голзицкая, Н.А. Ситникова) // Теоретическая и экспериментальная психология, 2009. Том 2. № 3; Библиотерапия в семейной групповой логопсихотерапии: исследование проективной функции // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. СПб., 2011; Психотерапевтическое воздействие средствами литературы / Н.Л. Карпова, Н.В. Кисельникова, А.А. Голзицкая // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 4—6. По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения / Под ред. акад. РАН и РАО, предс. Научного совета по проблемам чтения В.А. Лекторского, д.п.н., проф. Ю.П. Мелентьевой. М., 2012.

А.А. ГОЛЗИЦКАЯ

Библиотерапия в семейной групповой логопсихотерапии: исследование проективной функции

Книга как элемент общественной реальности — это способ информационной коммуникации, а также средство закрепления и передачи произведений человеческой культуры и общественного опыта. Чтение книги порождает у читателя не только познавательные процессы, которые связаны напрямую с информацией ее содержания, но и процессы самопознания, поскольку связывают чело-

века с его родовой человеческой сущностью. Однако есть различие в процессах обычного чтения и чтения лечебного (библиотерапии). Если в основе обычного чтения первично лежит познавательный мотив, то есть постижение некоторой внешней по отношению к читающему реальности, то мотивом лечебного чтения изначально является самопознание, а познание нового становится уже следствием самого процесса библиотерапии. Разобраться в себе, своих переживаниях, ответить на вопросы о своем месте в этом мире позволяют специально подобранные для чтения тексты художественной литературы. <...>

Библиотерапевтический метод отличается разнообразием, богатством средств воздействия, силой, длительностью, повторяемостью, интимностью впечатлений, возможностью самого тонкого индивидуального их подбора. Врач, выбирая «книгу лечебную», руководствуется различными принципами: в одном случае ее содержание должно быть адекватно основным группам заболеваний с учетом их нозологии; в другом — книга должна быть с психотерапевтическим воздействием (успокаивающим, стимулирующим и т.д.); в третьем — отвечать характеру психотравмирующей ситуации. Остановившись на теоретических предпосылках использования библиотерапевтического метода, необходимо заметить, что словесные раздражители в силу своей исключительной физиологической и социальной значимости занимают в системе высшей нервной деятельности человека особое место. К.И. Платонов в книге «Слово как физиологический и лечебный фактор» показал, что слово, отражая, заменяя и обобщая смысловое значение конкретных раздражителей внешней и внутренней среды, является важным средством купирования болезненных процессов. В плане лечебного действия большое значение имеет смысловое содержание слова, и в этом плане метод библиотерапии, в основе которого — высокохудожественное слово, имеет множество преимуществ. <...>

В продолжение проведенных Ю.Б. Некрасовой исследований метода *библиотерапии* в групповой логопсихотерапии (1991, 1992), а также Н.Л. Карповой в системе семейной групповой логопсихотерапии (1997, 2005, 2007), мы в 2001 году начали свое исследование библиотерапии, сконцентрировав внимание на ее *проективной функции*. Под проективной функцией библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии подразумевается возможность раскрытия себя, своей индивидуальности пациентами и их родственниками посредством использования образов и сюжетных линий специально подобранных художественных произведений. В более широком смысле это понятие рассматривается как включающее в себя функцию побуждения к размышлениям о себе, своей «Я-концепции», своих взаимоотношениях с близкими людьми в частности и социумом в целом, в которых художественные образы выступают в качестве катализатора данного процесса.

В качестве базового понятия, на котором основывается рассмотрение данного вопроса, было принято понятие **проекции**. Впервые термин был использован З. Фрейдом, который определял им социально неприемлемые желания и тенденции, вытесненные субъектом. В дальнейшем понятие проекции стало трактоваться более широко, а именно как обусловленность восприятия человеком предметного мира и других людей собственными потребностями и личностными чертами. Механизм проекции лег в основу целого ряда методик диагностики личности, в которых испытуемым предлагается реагировать на неопределенную ситуацию, трактовка которой всецело зависит от их психологических особенностей. В качестве примеров подобных проективных тестов можно привести следующие:

тест Розенцвейга, тест Роршаха (толкование очертаний чернильных пятен), тест «Незаконченные предложения», разнообразные рисуночные методики и т.д. Основной особенностью вышеперечисленных диагностических заданий является то, что в них изначально не предусмотрено наличие «правильных» ответов. Таким образом, при выполнении заданий в рамках данных методик продукты деятельности обследуемых всецело определяются их собственным индивидуальным опытом, а также особенностями их личности и характера.

Говоря о диапазоне использования проективных методов исследования личности, отметим, что в современной практике психотерапевтического воздействия на пациентов, страдающих недугами различного генеза, применение в качестве диагностического компонента различных проективных методик очень распространено. В системе семейной групповой логопсихотерапии метод библиотерапии применяется в следующих целях: вбирая в себя диагностический и терапевтический компоненты, он выполняет помимо вышеназванных функций также общекультурную, воспитательную и развивающую функции (Карпова, 1997, 2005).

Проведенное нами исследование показало, что проективная функция библиотерапии на I — пропедевтическом — этапе реализуется посредством использования серии специально подобранных диагностических заданий «в связке» (Некрасова Ю.Б., 1991), включающих определенные тесты и опросники, а также художественные произведения известных авторов — А.П. Чехова, И.С. Тургенева, А. Маршалла, Р. Бредбери, Х.-К. Андерсена, Б. Шоу и других. Пациентам и их родственникам в групповой семейной логопсихотерапии предлагают для прочтения, переосмысления и последующего свободного сочинения тексты с постепенно нарастающей сюжетной нагрузкой. В этих литературных текстах встречаются проблемы и темы, сходные с теми, которые так волнуют пациентов: это уровень притязаний, мотивы достижения, преодоление кризисных моментов, мера ответственности за себя и других, особенности творческой самореализации. Благодаря специальной компоновке, подчиняющейся так называемым «сквозным темам», некоторые характерологические особенности испытуемых отражаются как в текстах, так и в анализах художественных произведений, — это также помогает наиболее полному эмоциональному отреагированию и психологической переработке личностных проблем.

На этапе индивидуальной библиотерапии логопсихотерапевта больше всего интересуют не «художественно-грамматические» достоинства работ (хотя и это не остается незамеченным), а те мысли и чувства, ассоциации, которые вызвало данное произведение у читателя. Основной целью этапа является выстраивание «портрета неповторимости» (Некрасова Ю.Б.) через раскрытие индивидуальности каждого пациента и его семьи. Осуществляется это также с помощью динамической психотерапевтической диагностики. Метод библиотерапии предполагает «сотворчество» психотерапевта и пациента, одним из главных условий успешного прохождения которого выступает автор произведения и его творение. Самое главное требование к участникам библиотерапевтического процесса — не относиться формально к выполнению письменного задания, а постараться показать собственное отношение к произведению, пропуская его сквозь систему своего отношения к миру, окружающим людям и самому себе. Только в этом случае «лечение книгой» будет иметь положительный терапевтический эффект, что является целью последовательного прохождения ступеней процесса личностно-направленной семейной логопсихотерапии. «Прочувствованное» чтение позволяет

поднять ряд тем, которые особенно важны для человека, страдающего логоневрозом. <...>

Что касается работ ближайших родственников заикающихся, то они во многом способствуют выстраиванию «портрета неповторимости семьи» (аналогично «портрету неповторимости» пациента), обращение к которому позволяет психотерапевту наиболее оптимально организовать взаимодействие со всеми участниками в ходе коррекции логоневроза. Кроме того, появляется новый источник обратной связи для пациента, построенной на символике «родительских» текстов. Это еще раз подтверждает, что участие ближайших родственников заикающихся в процессе групповой семейной логопсихотерапии необходимо для успешного прохождения курса социореабилитации. Информация, полученная по результатам анализа библиотерапевтических сочинений пациента и членов его семьи позволяет учесть фактор влияния особенностей внутрисемейных отношений на терапию логоневроза. Также помогает в восстановлении у заикающегося нарушенной речевой коммуникации, прежде всего с ближайшим окружением, через психотерапевтическое преобразование его семейной среды.

Следует еще раз подчеркнуть, что, являясь актом отреагирования личных проблем пациентов и их родственников, анализ произведений дает очень ценный проективный материал для психотерапевта, что позволяет учитывать в ходе коррекционного процесса также фактор влияния позитивных, нейтральных или негативных установок представителей ближайшего окружения заикающегося по отношению к логопсихотерапевтическому процессу. Основываясь на данных, полученных в результате рассмотрения библиотерапевтических работ участников процесса социореабилитации и членов их семей, можно прогнозировать эффективность тех или иных процедур, а также выстраивать структуру приемов воздействия специально для каждого участника процесса социореабилитации. Иногда в ходе анализа произведения пациенты сами выстраивают концепцию своего заболевания, рассматривая условия и причины возникновения проблемных ситуаций и конфликтов, и намечают пути выхода из них.

Как показало наше исследование, проективная функция библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии выявляет ряд значимых для пациента и его семьи тем. По результатам анализа работ участников московской группы семейной логопсихотерапии 2002 года было выделено несколько центральных тем, которые затрагиваются наиболее часто и в которых механизм проекции раскрывается наиболее ярко.

Одной из ключевых в системе логопсихотерапии можно считать тему взаимоотношений «Человек — Общество». Заикание порой служит барьером на пути интеграции этих двух систем. Но, затрагивая эту тему в своих сочинениях, пациенты и их родственники часто выходят на уровень повествования, не связанного непосредственно с содержанием произведения, а касающегося скорее субъективного отношения к проблеме героя книги, описания их как своих собственных. Покажем это на примерах.

«Человек сотворен как общественное существо, и общаться с людьми ему так же необходимо, как дышать» (К. С., 15 лет, школьник. О рассказе А.П. Чехова «Тоска»).

«Сказка показывает сначала, с каким удовольствием и чувством выполненного долга общество пытается расправиться с отдельными нестандартными, т.е. «урод-

ливыми” его членами» (Б. К., 17 лет, студент. О сказке Г.-Х.Андерсена «Гадкий утенок»). <...>

Таким образом, мы видим, что, обращаясь к данной теме, заикающиеся и их родственники повествуют о том, как сложно в современном обществе быть не таким, как все.

Еще одна тема, к которой обращается большинство участников группы, связана непосредственно с заиканием: некоторые пациенты и их родственники, анализируя различные произведения, напрямую пишут о своем недуге:

«Мне пока очень трудно общаться с людьми из-за заикания. Но я очень хочу, чтоб у меня было полноценное общение» (К. С., 15 лет, школьник. Из анализа рассказа А.П. Чехова «Тоска»). <...>

Но многие из пациентов предпочитают раскрывать данную тему косвенно — через использование художественных образов (собственно механизм проекции), предложенных авторами оригинальных произведений, или через обобщенные рассуждения о проблемах заикающихся в целом:

«Главный герой чем-то похож на людей, которые заикаются. Над ним тоже все смеются, ему очень одиноко. Гадкому утенку не с кем общаться. Человек очень сильно выделяется. Его очень редко воспринимают всерьез» (Н. М., 13 лет, школьник. О сказке Г.-Х.Андерсена «Гадкий утенок»).

«Б. Шоу показывает в своем произведении, что слово — это целая магия..., так что же такое эта магия, есть ли у нее границы? А разве могут быть границы у полета фантазии. Думаю, нет! Так как же несчастен человек, не умеющий погружаться в этот огромный океан, в этот мир слов. Он, вечно стоящий на берегу, с внутренней завистью наблюдающий, как небрежно люди разбрасываются “даром говорить свободно”, как не ценят всей его силы» (Л. Н., 24 года, служащий. О пьесе Б.Шоу «Пигмалион»).

Рассматривая библиотерапевтические работы, невозможно не обратить внимание на то, как своеобразно вплетаются элементы **«Я-концепции»** участников процесса социореабилитации в их размышления о судьбах героев художественных произведений.

«Бедный Гадкий утенок... Как трудна его жизнь! Но он не отчаивается, нет, он хочет жить, как все другие существа, и ему тоже хочется ласки, тепла, взаимопонимания и дружбы...» (К. С., 15 лет. Из анализа сказки Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок»). <...>

В некоторых работах можно проследить позитивную динамику самооценки в связи с прохождением диагностического этапа личностно-направленной логопсихотерапии:

«Я сам тоже иногда чувствовал себя раньше гадким утенком: неполноценным и ненужным, одиноким, держащим свое горе в себе: часто говорил напрасные слова, обещания. Теперь, со временем, для меня все становится иначе» (П. К., 24 года, студент. Из анализа сказки Г.-Х.Андерсена «Гадкий утенок»). <...>

Что касается **темы преодоления недуга** и ее отражения в письменных работах по библиотерапии, то можно говорить о бесспорно огромной ценности данного материала для всего процесса социореабилитации в целом, поскольку именно он дает большую часть информации о настрое пациента на работу, уровне его мотивации к изменению и излечению, а также о том, как человек справляется с трудностями в повседневной жизни.

— *«В форме сказки она (автор) повествовала, как человек борется со своим недугом, как труден этот путь, и в конце концов все заканчивается хорошо — яблоня*

становится стройной и плодородной, так и человек избавляется от своих проблем» (А. Л., 24 года, медицинский работник. О сказке Н. Уманской «Яблоня»). <...>

Особо значимая тема, затрагиваемая в серии работ. Чаще всего проблематика, которой пациент или его родственник уделяет наиболее пристальное внимание в анализах библиотерапевтических текстов, напрямую зависит от индивидуальных особенностей его жизненной позиции и от степени «включенности» в работу над произведением. В любом случае, основываясь на данной информации, психотерапевт может сделать вывод о возможных дополнительных проблемах и трудностях, волнующих участника процесса логопсихотерапии, способных оказать непосредственное влияние на результаты социореабилитации.

Таким образом, отметим, что все работы — письменный анализ специально подобранных произведений — в семейной групповой логопсихотерапии являются ценным проективным материалом, посредством которого происходит заочное знакомство логопсихотерапевта со своими будущими пациентами. <...>

Также подчеркнем, что «вычерпывание» значимой информации — довольно трудная задача, поскольку в основном пациенты и их близкие дают сведения о себе и своих проблемах не напрямую, а с использованием художественных образов, метафор и т.д. В данном случае логопсихотерапевту необходимо выделить именно то, что важно для построения образа конкретного пациента и его семьи, без лишних отступлений.

Читая и анализируя библиотерапевтические произведения, пациенты и их родственники по-иному (а иногда и впервые) начинают осмысливать некоторые свои жизненные и личностные проблемы. Так, 12-летняя К. К., анализируя рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи», пришла к следующему выводу: *«Из этого рассказа я поняла, что нужно выслушивать людей до конца, а не прерывать разговор человека, с которым ты общаешься, всякими отговорками: “мне некогда”, “ладно, я пойду”, “давай сменим тему”»*... А вот что написала по ходу библиотерапии мама 20-летней В. И., школьный учитель: *«Ваши задания много дают для нас. Мы остановились, задумались, осмыслили происходящее, ценности меняются на глазах»*. <...>

В целом библиотерапевтический метод обладает огромным потенциалом, поскольку позволяет использовать работу с «книгой лечебной» не только в целях диагностики и терапии, но и для возрождения интереса к чтению как таковому, развивающему рефлексии и стимулирующему стремление к самопознанию.

Голзицкая А.А. Библиотерапия в семейной групповой логопсихотерапии: исследование проективной функции // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. — СПб: Нестор-История, 2011

- **БОРИСЕНКО Наталья Анатольевна** (р. 1961) — в 1982 г. окончила филологический факультет Полтавского педагогического института. Работала преподавателем Полтавского пединститута, Московского института открытого образования, учителем русского языка и литературы. В 1990 г. защитила кандидатскую диссертацию по филологии «Лексико-семантическая интерференция в русской речи на Украине (лингвистический и социолингвистический аспекты)». С 2001 г. работает

в Психологическом институте в лаборатории психологических основ разработки школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. Основная проблематика исследований: теория и практика создания учебников нового типа по русскому языку, развитие воссоздающего воображения, воспитание читателя-школьника. Она — один из авторов серии федеральных учебников «Русский язык. 5—9 классы / Под научным руководством Г.Г. Граник». Лауреат премии Правительства РФ в области образования (2008), член Русской ассоциации чтения. Имеет более 150 научных и научно-методических публикаций. Основные труды: Что они читают без нас: Детское чтение в зеркале современных социологических исследований / Граник Г.Г., Борисенко Н.А. // Литература. 2005. № 4; Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка / Граник Г.Г., Борисенко Н.А. // Русский в школе. 2006. № 6; Проблемы чтения и понимания в исследованиях лаборатории Психологического института РАО // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. 2012. № 11.

Г.Г. ГРАНИК, Н.А. БОРИСЕНКО

Развитие воссоздающего воображения в учебниках нового типа по русской филологии

Что такое воссоздающее воображение?

<...> В психологии выделяют пассивное (грезы, мечты, сновидения) и активное (практически деятельное) воображение. Активное воображение, в свою очередь, бывает творческим и воссоздающим. Творческое воображение направлено на создание новых образов, *воссоздающее (управляемое) воображение* — на создание образов, соответствующих словесному описанию, карте, схеме, чертежу и т. п. Об этом виде воображения учителю известно гораздо меньше, чем о творческом. А между тем именно воссоздающее воображение пронизывает весь учебный процесс, без него невозможно представить себе полноценное обучение. Если ученик не видит вращения треугольника вокруг катета; не может мысленно населить географическую карту соответствующими пейзажами, животными, растениями, народами; не создает в своем воображении живых картин изучаемой эпохи, то обучение математике, географии, истории останется для него мертвым грузом. Только *воссоздание* в наглядных, конкретно-чувственных образах того, что ученик читает, видит, слышит, способствует полноценному пониманию учебного материала.

Особую роль воссоздающее воображение играет при чтении художественных текстов, на которых строится обучение не только литературе, но и русскому языку. «Конечно, это относится не ко всякому чтению. Такое чтение, которое преследует одну лишь цель — узнать, “про что здесь говорится” и “что случится дальше”, — пишет Б.М. Теплов, — не требует активной работы воображения. Но такое чтение, когда мысленно “видишь и слышишь” все то, о чем идет речь, когда мысленно переносишься в изображаемую ситуацию и “живешь” в ней — такое чтение невозможно без самой активной работы воображения».

Задача учителя — сделать так, чтобы, читая художественные произведения, школьники мысленно «видели и слышали» то, что они читают. Добиться этого, разумеется, непросто. Воссоздающее воображение у разных людей, и детей в част-

ности, развито не в одинаковой степени. Только немногие умеют видеть своим «умственным взором» образы, созданные писателями. Однако «это субъективное поле видения, мысленный экран, — писал С.Н. Рерих, — можно развить до удивительной степени...»

Но прежде чем приступить к разработке психологически обоснованной системы заданий, направленных на развитие воссоздающего воображения, нужно было понять, в каком состоянии находится эта проблема в современной школе, выяснить реальное положение дел. С этой целью нами был проведен ряд экспериментов.

Что показали эксперименты?

Первый эксперимент проводился с текстом из учебника истории Средних веков для 6-го класса, посвященным описанию работы водяного двигателя (исследование Л.А. Концевой). <...>

«В горном деле и ремесле стали применять водяной двигатель. Издавна на мельницах использовали водяное колесо, с помощью которого приводили в движение тяжелые жернова. Для этого в стремительный поток воды погружали нижнюю часть колеса; такое колесо называлось нижнебойным.

Позднее было изобретено верхнебойное колесо, которое приводилось в движение силой падающей на него воды. От реки, перегороженной плотиной, отводили узкие каналы для стока воды — желоба. Вода устремлялась в желоб и падала сверху на колесо. Оно вертелось и вращало вал, который проходил через стену в мастерскую».

Школьники читали текст столько раз, сколько им нужно было, для того чтобы понять и запомнить его. Непонятные слова, такие как «жернова», «желоба» и др., предварительно объяснялись. После этого экспериментатор просил пересказать текст. Приведем для примера два полярных ответа: сильного ученика и слабой ученицы. Сильный ученик не только схватывал логическую канву текста, но и как бы «видел» описываемое техническое устройство. Рассказывая, он помогал себе руками: показывал, как расположены колеса, как желоба. Девочка не «видела» ни технических устройств, ни производственного процесса. Она произносила обрывки фраз, которые не имели никакого смысла: «Крестьяне ускоряли свои знания», «С помощью этого текла вода и месилось тесто» — и все это о мельнице.

Этот пример с очевидностью показывает, что многие учебные предметы не могут быть адекватно восприняты школьниками без создания «в уме» соответствующего зрительного ряда, образов и картин, описанных в тексте.

Во втором эксперименте, проведенном Г.Г. Граник на материале художественного текста, испытуемым (38 старшеклассников) было предложено прочитать и пересказать отрывок из «Войны и мира» Л.Н. Толстого. <...>

«Кутузов, сопутствуемый своими адъютантами, поехал шагом. Проскакав с полверсты в конце колонны, он остановился у одинокого заброшенного дома, вероятно, бывшего трактира, подле разветвления двух дорог. Обе дороги спускались под гору, и по обеим шли войска. Туман начинал уже расходиться, и неопределенно, верстах в двух расстояния, виднелись уже неприятельские войска на противоположных возвышенностях. Налево, внизу, стрельба становилась слышнее. Кутузов остановился, разговаривая с австрийским генералом.

Князь Андрей, стоя несколько позади, взглядывался в них и, желая попросить зрительную трубу у адъютанта, обратился к нему. “Посмотрите, посмотрите, — го-

ворил этот адъютант, глядя не на дальнее войско, а вниз по горе перед собою, — это французы».

Текст нельзя понять и пересказать без создания в своем воображении соответствующей картины. Прослушав отрывок, учащиеся отвечали, что ничего не запомнили. После того как им было предложено пересказать только то, что осталось в памяти, участники эксперимента разделились на три группы. Большая часть испытуемых действительно не могла ничего рассказать. Они произносили только отрывочные, бессвязные фразы. Другие (таких оказалось всего двое) воспроизводили текст почти дословно, как бы считывая увиденное с «мысленного экрана». Они заменяли отдельные конструкции синонимическими, однако никаких других смысловых потерь у них не было. Остальные смогли пересказать текст только до того места, из которого стало ясно, что они не поняли самого главного: не увидев на своем «мысленном экране» появление французов в низу горы, перед русскими, они не осознали всего драматизма ситуации.

Этот эксперимент показал, что при чтении художественных текстов подавляющее большинство старшеклассников не создает в воображении соответствующих картин. Их воображение можно назвать «ленивым». Такие ученики имеют манеру пропускать или бегло просматривать в книгах описания природы, интерьера, портрет персонажа. В результате они не дают пищу воссоздающему воображению.

Но, может быть, младшие подростки обладают более живым воссоздающим воображением? Ведь творческое воображение у детей этого и более раннего возраста развито достаточно сильно. <...>

С целью исследования степени развития у школьников младшего подросткового возраста этого вида воображения нами был проведен констатирующий эксперимент. <...>

В качестве материала для исследования был взят отрывок из рассказа А.П. Чехова «Каштанка». В эксперименте участвовали школьники... пятых классов — всего 123 человека.

Перед чтением текста давалась инструкция.

Учитель: Сейчас я прочитаю небольшой отрывок из рассказа А.П. Чехова «Каштанка». Читать я буду один раз, медленно. А вы должны запомнить и записать предложения как можно ближе к тексту. Но придумывать ничего нельзя.

«Когда мягкий пушистый снег совсем облепил ее спину и голову и она от изнеможения погрузилась в тяжелую дремоту, вдруг подъездная дверь щелкнула, запищала и ударила ее по боку. Она вскочила». <...>

Только у 7,3% испытуемых выполнение задания не вызвало трудностей, и они успешно с ним справились. Еще 11,4% школьников допустили незначительные ошибки в передаче содержания и структуры текста. Таким образом, общее количество учащихся, справившихся с заданием, составляет 18,7%. У основной же массы школьников (48,8%) были отмечены следующие типичные ошибки: потеря значительной части содержания, несоблюдение структуры сложного предложения, привнесение образов, отсутствующих в тексте. Например: «Снег облепил ее сверху донизу, и она задремала. Вдруг дверь открылась и ударила ее по боку»; «Голубой пушистый снег облепил ее спину. Вдруг дверь щелкнула, приоткрылась, и она отскочила».

Тех, кто не справился с заданием (а это почти каждый третий — 32,5%), можно условно разделить на две группы. Одни испытуемые говорили, что они вообще ничего запомнили и отказывались писать или обрывали фразу на третьем-четвер-

том слове. Другие запоминали начало предложения, а в дальнейшем начинали просто фантазировать. Например: «Когда мягкий пушистый снег осыпал ее голову и спину, она почувствовала легкое обморожение. Она вскочила»; «Когда дверь закрипела и настал сильный снегопад, Каштанка ушла гулять далеко от подъезда. И снежинки падали ей на грудь, и она задремала. Ей снились звезды».

Естественно было думать, что у школьников, справившихся с заданием, при слушании текста работало воссоздающее воображение, а у тех, кто не справился с заданием, воссоздающее воображение не включилось.

Для проверки этого предположения был проведен обучающий эксперимент. В качестве испытуемых был взят самый слабый класс из тех, что принимал участие в предыдущих экспериментах. Работа строилась так.

Перед проведением собственно эксперимента проводилась **беседа о воображении**. В ходе предварительной беседы все связанное с воображением выводится из подтекста на поверхность, вербализуется и акцентируется, потому что нам нужно, чтобы ребенок не просто развивал свое воображение, а знал, что он его развивает, осознавал эту работу. <...>

Экспериментатор: Давайте подумаем, почему большинство из вас в первый раз не смогли пересказать текст о Каштанке. Почему это получилось лишь у немногих. <...> Те из вас, кто смог передать предложения близко к тексту, мысленно видели эту картину. У них работало воображение. А знаете ли вы, что это значит? Часто ли вам удается увидеть то, чего нет перед глазами? Буратино, например, видел. Помните, как он закрыл глаза и увидел жареную курицу на тарелке? Открыл глаза — тарелка с курицей исчезла. Он снова закрыл глаза и увидел тарелку манной каши пополам с малиновым вареньем. <...> Это означает, что у деревянного человечка работало воображение.

<...> Представьте себе темную комнату, в которой ничего не видно. Но вот вы дотронулись до выключателя — и комнату озарил свет. Все, что в ней было, ожило. Так же при чтении любой книги написанное оживает, если вы включаете воображение. У одних людей воображение работает хорошо, у других — хуже. Поэтому у одних людей картины, описанные в книге, сами встают перед глазами, а другим приходится «включать свет».

Вы можете развить свое воображение. Старайтесь на своем «мысленном экране», как в кино, увидеть то, о чем вы читаете. Вначале вам придется довольно часто «нажимать на выключатель», а потом различные картины начнут возникать на вашем «мысленном экране» сами собой. <...>

Чтобы вы убедились, каким помощником может быть ваше воображение, поработаем с текстом. А для того чтобы запомнить и записать предложения, постарайтесь во время чтения включить свое воображение и увидеть, как на экране, то, о чем рассказывается. Как и прежде, вы можете заменять слова синонимами. Но помните: ничего придумывать нельзя.

Приводим текст, который прочитал экспериментатор:

«Каштанка бегала взад и вперед и не находила хозяина, а между тем становилось темно. По обе стороны улицы зажглись фонари, и в окнах домов показались огни. Шел крупный пушистый снег и красил в белое мостовую, лошадиные спины, шапки извозчиков, и чем больше темнел воздух, тем белее становились предметы».

Проводя эту работу, мы предполагали, что школьники справятся с заданием успешнее, чем раньше, хотя для воспроизведения был выбран более трудный и объемный (48 слов) текст, а в качестве испытуемых выступали учащиеся самого

слабого в параллели пятого класса. В действительности же результаты оказались не просто лучше, а во много раз лучше. «Сухие цифры» говорят сами за себя. Количество детей, успешно справившихся с заданием, возросло более чем в пять раз (с 2 до 11 человек), что составляет почти половину класса (47,8%). Количество же не справившихся с заданием снизилось с 10 до 1 человека.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: у школьников при выполнении задания работало воссоздающее воображение. Естественно, нельзя думать, что после одной проведенной беседы и выполнения одного задания воссоздающее воображение будет активно работать у всех учащихся при самостоятельном чтении. Здесь нужна целенаправленная, а не эпизодическая работа учителя как со всем классом, так и с отдельными учениками.

Развитие воссоздающего воображения с помощью учебников

<...> Основным типом упражнения по развитию этого вида воображения является задание **«Включите воображение»** (варианты: «Включите свой “мысленный экран”, “Пусть поработает ваше воображение”, “Постарайтесь мысленно увидеть...” и т.п.). Само задание формулируется достаточно просто: «Представьте, что все, о чем вы читаете, вы видите на своем “мысленном экране”. Включайте его при чтении почаще». <...>

Основная проблема в развитии воображения состоит в том, что трудно контролировать, работает оно при чтении или нет. И здесь возникает вопрос о *формах контроля*. Одним из средств проверки включенности процессов воображения является *пересказ*. Если воображение во время чтения было активно, то пересказ будет полным и точным. Если же воображение не включилось, школьники допускают большое количество неточностей, пропуская существенное, искажая образы, обращая внимание на второстепенные детали. Пересказ является и для самого ребенка, и, конечно, для учителя ключом к решению «задачи на включение воображения»: «увидел» созданную писателем картину (ряд сменяющих друг друга картин) — понял и запомнил текст; не «увидел» — многое не понял и не запомнил.

Итак, от воссоздающего воображения во многом зависит и понимание, и запоминание текста.

На уроках литературного чтения и русского языка дети работают с текстами, направленными на развитие разных видов воссоздающего воображения. Так, наблюдения и эксперименты показывают, что при чтении текстов с динамическим сюжетом воображение, как правило, включается непроизвольно, описательные же тексты вызывают у школьников значительные затруднения, требуя от них определенных волевых усилий, большей активности воссоздающего воображения. Система упражнений по развитию воображения не может не учитывать этих особенностей. Поэтому в учебники вводятся разные тексты и разные типы заданий к ним. <...>

Сообразуясь с психологическими и возрастными возможностями младшего школьника, тренировку воссоздающего воображения мы начинаем с небольших текстов. Вначале тексты содержат 2–3 элемента, которые можно вообразить. Такие тексты встречаются в учебниках по русскому языку для 1-го и 2-го классов и в учебниках по литературному чтению «Путешествие в Страну Книги». Например:

*На кустах и елочках блестели паутинки. На каждой паутинке сияли крошечные водяные жемчужины (В. Бианки). <...> Затем появляются тексты, содержащие больше образных элементов: *Через окно я увидел, как большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка закачалась, и с нее посыпался снег. Птица медленно поднялась и улетела. Снег все сыпался, как стеклянный дождь, падающий с елки. Потом все стихло (К. Паустовский). <...>**

Определенные требования предъявляются и к отбору текстов. Вначале в них должны быть представлены только **зрительные образы** (пейзаж, портрет, конкретные действия). <...> На следующем этапе к зрительным образам подключаются **слуховые, обонятельные, осязательные...** Теперь задания могут быть такими:

«Вообразите звуки, о которых говорится в предложении (тексте)»: *Дождь шумел, гудел, хлопал (М. Шолохов); По крышам и в саду мирно шумел теплый дождь. От ударов маленьких дождевых капель вздрагивали мокрые листья на деревьях. Вода лилась тонкой и прозрачной струей из водосточной трубы. Под трубой в луже сидела маленькая лягушка (К. Паустовский).*

«Вообразите запахи»: *Пахнет дождем — нежным и вместе с тем острым запахом влаги, сырых садовых дорожек (К. Паустовский). <...>*

«Вообразите вкус»: *Отец и Павлик занялись дыней. Павлик нетерпеливо схватил обеими ручонками самую большую скибку и ввелся в нее по уши. Он даже засопел от наслаждения, и мутные капли сока повисли у него на подбородке (По В. Катаеву).*

«Вообразите прикосновение»: *Иногда кусты загораживали дорогу, и цепкие ветви больно задевали лицо (А. Грин); Куст заденешь плечом, — на лицо тебе вдруг / С листьев брызнет роса серебристая (И. Никитин).*

Постепенно объем текстов увеличивается; меняется и характер картин, возникающих на «мысленном экране». Но сама методика остается прежней. <...>

Экспериментальная проверка учебников нового типа подтвердила предположение о том, что в ходе специальным образом построенного обучения возможно развитие у школьников воссоздающего воображения, что «это субъективное поле видения, мысленный экран», как писал С.Н. Рерих, «можно развить до удивительной степени». С различными колебаниями во времени — у части школьников это происходит в течение первых двух месяцев обучения, у других — после систематической работы на второй год — в конечном итоге научаются управлять своим воображением практически все учащиеся.

Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Развитие воссоздающего воображения в учебниках нового типа по русской филологии // Психолого-дидактические основы создания учебников по русской филологии / Под научн. ред. Г.Г. Граник. — М.-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007

- **СОБОЛЕВА Ольга Владимировна** (р. 1963) — в 1986 г. окончила педагогический факультет МГПИ им. В.И. Ленина, преподавала в Курском педучилище и Курском педагогическом институте (ныне Курский государственный университет), где заведовала кафедрой профессиональной педагогики и психологии. В 1994 г. защитила в ПИ РАО кандидатскую диссертацию «Психологические механизмы формирования умения выделять концепт текста (на материале художественного текста)» и с 2001 г. работает в Психологическом институте в лаборатории психологических основ раз-

работки школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. В 2011 г. защитила докторскую диссертацию «Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения». С 2012 г. — зав. центром развития образования в регионе Курского института непрерывного профессионального образования. Область исследований: реализация психодидактического подхода в формировании читателя, психолого-педагогическая подготовка учителя к обучению школьников пониманию текста и др. Лауреат премии Правительства РФ в области образования (2008), один из авторов учебных пособий для учащихся начальных классов «Путешествие в Страну Книги» (в соавт. с Г.Г. Граник) серии «Учимся понимать текст»; имеет более 100 публикаций. Основные труды: Путеводитель для учителей, воспитателей, родителей. М., 1994; Посвящение в Читатели // Три ключа: педагогический вестник. 1998. Вып. 2; Путешествие в Страну Книги: учеб. пособие по литературному чтению для 1-го класса общеобразовательных учреждений / Г.Г. Граник, О.В. Соболева. СПб., 2003; Путешествие в Изумрудный город с приключениями и открытиями, или Учимся понимать текст (для детей 5—9 лет) / Г.Г. Граник, О.В. Соболева. СПб., 2003; Беседы о чтении (к проблеме понимания текста) // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 8—12; 2008. № 1, 3, 4, 6, 9, 11; 2009. № 1; Человек понимающий: формирование начинающего читателя. Курск, 2009.

О.В. СОБОЛЕВА

Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить

1. Зачем учить

Выясняя 30 лет назад, как работают школьники с текстом, психологи установили, что большинство детей поступают следующим образом. Они несколько раз читают текст, пытаясь запомнить, а потом пересказывают, подглядывая в книгу в тех местах, которые не остались в памяти. Это яркая картина «зубрежки», когда ребенок механически запоминает текст, выдавая при его пересказе лишь «пустотелую речевую оболочку». В итоге и учитель, и сам ученик оказываются в плену иллюзии, что текст понят, материал усвоен. Если в начальной школе такой путь в учении позволяет поддерживать эту иллюзию, то чем старше становится школьник, тем сложнее и объемнее становятся тексты, тем труднее ему справляться с учебными заданиями. Не секрет, что и до настоящего времени, к сожалению, большинство школьников остаются читателями «младенческого возраста».

Это подтверждается статистическими данными и фактами из реальной школьной жизни. Оставив в стороне многократно обсуждавшиеся в печати результаты международных исследований чтения, обратимся к фактам, выявленным отечественными учеными. В рамках подготовительного этапа модернизации отечественного образования проводили обследование 200 школ в 76 регионах страны, в которых участвовало более 170 000 учеников 1-х и 10-х классов. По результатам обследования более 50 % десятиклассников затруднились извлечь смысл из элементарного текста, лишь 30 % высказали свое мнение в связи с прочитанным. Психологи установили, что у 90 % старшеклассников, завершающих определенный этап образования, нет полноценного понимания смысла художественного текста. <...>

Стоит ли удивляться, что при самостоятельной работе с художественным текстом дети часто не понимают даже фабулу произведения. Причинами этого является то,

что они не воспринимают сигналы текста, не могут отойти от негибкой установки, блокирующей понимание, не удерживают в памяти необходимую информацию, не в состоянии уловить «смысловые опорные пункты» текста и выразить понятое в связной речи. Непонимание текста приводит к его отторжению, к нежеланию читать.

Можно предположить, что умение понимать текст сформируется стихийно по мере взросления ребенка. Однако, как правило, это не происходит. Учащимся начальных, средних классов и ПТУ предлагали ответить на вопрос, связанный с пониманием текста, взятого в одном из сборников стихов для младших школьников. Картина непонимания как в 1-м классе, так и в ПТУ оказалась примерно одинаковой. Однако если малыши стремились выполнить задание, то подростки часто отказывались от него, объясняя это так: «Неохота напрягаться». Очевидно, они неотчетливо осознают необходимость приложить к выполнению задания на понимание интеллектуальные и волевые усилия, но развившаяся интеллектуальная и духовная пассивность не позволяют это сделать. Чтение уходит из жизни подростка, а при необходимости воспринимать какую-то текстовую информацию в лучшем случае вычитывается лишь поверхностный ее слой. В то же время, по мнению современных психологов, без книги подросток становится обделенным одним из важнейших средств культуры, развивающим в человеке способность сосредоточиться на собственном «Я», реагировать на проблемы «внутри себя».

2. Кого учить

Наверное, про обучение пониманию можно сказать, что ему «все возрасты покорны». Однако в тревожной картине неумения понимать текст есть две главные стороны: ученики, которых этому специально не обучают, и учителя, которые, к сожалению, не всегда осознают обучение пониманию текста как особую задачу и в ряде случаев сами не готовы к такому обучению. Остановимся на каждой в отдельности.

Психологи установили, что у учебной задачи есть наиболее благоприятный период, когда ребенок может ее решать. Нетрудно предположить, что для обучения пониманию текста — это начальный этап школьной жизни. Использование приемов понимания становится естественным тогда, когда их усвоение происходит параллельно с усвоением грамоты, с началом самостоятельного чтения. Конечно, пропедевтическая работа возможна и на дошкольной ступени образования. Продолжаться (а по ряду вышеизложенных причин начинаться) обучение пониманию должно на протяжении всей средней и старшей школы.

Не менее важной задачей является подготовка к обучению пониманию текста будущих педагогов. Об этом тоже тревожно заявляют факты.

По результатам социологических исследований, лишь 27,2 % студентов педагогического вуза относят чтение к увлекательным занятиям. Читают в свободное время около 50 % студентов-филологов и менее 27,5 % будущих учителей начальных классов. Есть факультеты, где интерес к чтению не достигает и 3 %.

По данным ученых, концепт текста могут выделить 56 % студентов, частично понимают текст 23 %, сбиваются на пересказ, не сумев выразить главное, 21 %. Причем результаты, как это ни парадоксально на первый взгляд, ухудшаются от 1-го курса к 5-му. При чтении художественного произведения не происходит акта порождения смысла у 84 % студентов — выпускников филологических факультетов. <...>

3. Чему учить

Процесс понимания сложен: в него включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и множество других психических особенностей читателя. Несмотря на это, научные основания для обучения пониманию существуют, как существуют талантливые читатели, Читатели с большой буквы. С такими читателями и работала психологи, пытаюсь выяснить, какие приемы они используют при общении с книгой. В экспериментах участвовали ученые, деятели искусства, педагоги школ и вузов. В результате эксперимента получился обобщенный, собирательный образ «идеального читателя».

Как такой читатель работает с текстом? Он начинает размышлять над текстом до чтения, активно осмысливает и переживает (или проживает) текстовую информацию по ходу чтения, продолжает размышлять над текстом после чтения, пытаюсь, по словам философа В.В. Налимова, «найти себя новым в чужом».

Такой читатель не торопится. Во-первых, он старается не пропустить ни одного сигнала текста, вычитывая из них и то, что написано, и то, что остается за строкой, находится в подтексте. Он подключает свой жизненный опыт и заполняет имеющиеся в любом тексте «скважины». «Скважины» — это смысловые пробелы, которые содержат информацию, понятную без объяснений, очевидную. Автор рассчитывает, что читатель сам восполнит недосказанное, пропущенное в тексте.

«Идеальный читатель» задает себе вопросы по ходу чтения, задумывается о дальнейшем развитии событий (то есть прогнозирует), сверяет свои размышления с текстом и корректирует их, избегая категоричных, жестких установок. Такое чтение похоже на беседу, диалог (а точнее — полилог, так как могут возникать различные точки зрения) с текстом.

Отличительной чертой чтения «идеального читателя» является активность воображения, которое является верным другом не только понимания, но и запоминания прочитанного. Кстати, выдающиеся психологи, изучавшие проблемы запоминания, не смогли обойти стороной понимание. Ведь при чтении необходимо удерживать в памяти важную информацию, сравнивать ее с уже известным, отыскивая в прошлом опыте подобное и отличное.

Все усилия «идеального читателя» связаны желанием понять автора текста, сделать своеобразные «открытия для себя». Эта особенность понимания роднит его с творческим мышлением. Не случайно многие ученые считают понимание и творчество синонимами, называя понимание «вовлечением в открытие».

Завершающие шаги понимания, которые делает «идеальный читатель» после чтения, связаны с его умением перейти с «языка фактов и образов» на «язык мысли». Одним из основных критериев понимания считают выражение смысла текста в словесной формулировке.

Систему взглядов автора, нашедшую отражение в тексте, «смысловое ядро», которое вычитывает в итоге «идеальный читатель», называют концептом текста. Исходя из понимания концепта, можно расставить по тексту последовательные «смысловые вехи», наименования которых станут пунктами плана. На основе плана «идеальный читатель» может составить краткий или подробный пересказ. Но в этом приеме понимания и запоминания текста его главным помощником будет не память, а воображение и мышление.

Описанные приемы понимания текста, начиная с прогнозирования содержания текста по заголовку и заканчивая выделением концепта и выразительным чте-

нием, конечно, могут быть дополнены. Конкретные приемы работы зависят от самого текста, ведь именно он управляет пониманием. «Идеальный читатель» применяет те приемы и в том порядке, который диктует данный текст.

Таким образом, обучение пониманию текста предполагает:

развитие внимания к сигналам текста, прежде всего к слову (непонятному, ключевому, образному) и связи слов;

формирование умения активно воспринимать текстовую информацию (видеть непонятное, задавать вопросы, прогнозировать содержание, проверять свои соображения, соотнося их с текстом);

стимулирование читательского воображения для воссоздания образов, созданных автором;

нацеливание на поиск существенного, главного и выражение смысла текста во внешней речи;

побуждение к размышлению над текстовыми смыслами с целью определения собственной нравственной позиции.

4. Как учить

Чтобы сделать работу над пониманием текста стержнем всего учебного процесса, нужно встроить обучение пониманию в обучение родному языку. К этой мысли был близок основоположник педагогической психологии К.Д. Ушинский. Характеризуя принципы обучения родному языку, он говорил о необходимости «ввести ребенка в сознательное обладание сокровищами родного языка», писал о важности развития «быстроты понимания», а не «быстроты чтения», подчеркивал значение самостоятельных упражнений в чтении.

Для целенаправленного и осознанного обучения пониманию текста учитель должен иметь представление о процессе понимания и тех приемах, которые ведут к пониманию. Кроме того, ему необходимы образцы тренировочного учебного материала, с помощью которого можно формировать приемы понимания текста у школьников.

В качестве примера рассмотрим, как можно решать одну из наиболее сложных задач в обучении пониманию — выделять концепт текста или, как чаще говорят в школе, главную мысль текста. Даже самые небольшие художественные тексты могут быть носителями самых больших, общечеловеческих, смыслов. Речь идет о пословице. Пословица представляет собой минимальный по величине художественный текст, выражающий только одну мысль. Тем не менее добыть мысль, заключенную в пословице, не так-то просто.

Пословицы, как правило, содержат две мысли: конкретную, прямо вытекающую из текста, и общую, переносный смысл, требующий широкого обобщения. Это и есть главная мысль пословицы. Трудность состоит в том, что общий смысл не вытекает впрямую из конкретных слов текста и из их соединения. Предлагая детям задания на понимание пословиц, мы учим их переводить текст с «языка образов» на «язык мысли», формулировать мысли в обобщенном виде.

В обучении пониманию пословица интересна тем, что с точки зрения подбора текстовых материалов богатство пословиц практически неисчерпаемо. Знакомство с пословицами погружает в сокровищницу народной мудрости, образности и точности выражения мысли. С помощью пословицы можно учить не только по-

ниманию текста, но и пониманию другого человека, отношений между людьми, другого народа, другой культуры.

Приведем примеры заданий с пословицами, которые можно использовать на самых разных уроках. Когда задание выполнено, пословицы, понравившиеся больше всего, переводятся на «язык мысли».

1. Части пословиц перепутались, нужно собрать пословицы правильно:

Не кивай на соседа, торопись слушать. Не торопись отвечать, а гляди на себя. Где слова привета, там не без щепок. Рыбка хороша, а воды не видел. На то и щука в море, чтобы в ней ум был. Где дрова рубят, там улыбка для ответа.

2. Соедините пословицы в пары так, чтобы в каждой паре была английская и русская пословицы с одинаковой мыслью:

Кто никогда не взбирался на гору, тот никогда не падал (английская). Худые вести не лежат на месте (русская) Счастье сопутствует смелым (английская) Что заслужил, то и получай (русская). Не ошибается тот, кто ничего не делает (русская). Не споешь, так и ужин не получишь (английская). Плохие новости распространяются быстро (английская). За смелым удача бежит (русская).

3. Разделите пословицы на группы так, чтобы в первой группе были пословицы, имеющие скрытую мысль, а во второй — не имеющие скрытой мысли.

Век живи, век учись. Свинья скажет борову, а боров — всему городу. Сказанное слово серебряное, а несказанное — золотое. Коса — девичья краса. Молчание — знак согласия. Лучше поздно, чем никогда. Любишь кататься, люби и саночки возить. Что посеешь, то и пожнешь. <...>

4. Выразите своими словами мысли, скрытые в пословицах разных народов:

И на солнце есть пятна (русская). И в хорошем огороде гнилые тыквы находят (осетинская). И на хорошем дереве бывают плохие сучья (мордовская).

Сапожник всегда без сапог (русская). В доме плотника нет скамейки (китайская). Гадалка своей судьбы не знает (осетинская). Торгующий овощами ест ботву (китайская). Придумайте свои пословицы с такими же мыслями. <...>

Помочь учителю в обучении пониманию текста и стимулировать активность самого школьника могут также специальные учебные книги. С одной стороны, они должны научить ребенка приемам понимания текста, с другой — должны быть построены в соответствии с выявленными в научных исследованиях закономерностями понимания (см.: Граник Г.Г., Соболева О.В. Путешествие в Стану Книги. М., 1998; СПб., 2003).

Основная особенность этих книг состоит в том, что они являются равноправными участниками урока наряду с учителем и учениками. Они могут быть организаторами работы на уроке, в которую педагог включает всех учащихся, и в то же время могут обеспечить самостоятельную работу ученика по усвоению приемов понимания текста. В форме занимательной беседы учебные книги знакомят детей с новыми знаниями о тексте и его понимании, помогают применить их в разных ситуациях, предоставляют возможность провести самоконтроль.

5. Коротко о результатах

Наблюдения и анализ отчетов учителей об использовании приемов понимания текста показали, что наилучших результатов в обучении достигают педагоги, реализующие систему обучения пониманию. Эпизодическое применение отдельных приемов не дает нужного эффекта или приводит к снижению показателей пони-

мания по сравнению с классами, где работа строится традиционно. Данный факт привел исследователей к очень важному выводу. Эффективность обучения пониманию текста во многом зависит от систематичности и последовательности в работе над пониманием текста.

У детей, прошедших обучение пониманию текста в начальной школе, учителя средних классов отмечают ряд важных умений. Эти ученики четко разграничивают понятное и непонятное в тексте, у них не создается иллюзии понимания, они критичны по отношению к себе, осознают свои трудности в понимании. Их отличает развитый самоконтроль: когда возникает вопрос, ответ на него они ищут нацеленно, вчитываясь в сигналы текста. Непонятные слова пытаются сначала разными способами объяснить самостоятельно и лишь в случае неудачи обращаются за помощью к взрослым. У детей, обучавшихся приемам понимания текста, наблюдается «эмоциональное» внимание к слову, развивается чувство слова, поэтому они открыты эмоциональному воздействию текста. У них активно воображение, существенные для понимания сигналы текста удерживаются в памяти. Если дети пересказывают текст, то заполняют в пересказе предполагаемые «скважины», пересказ точный с переводом на собственную речь. Большинство из них уже в пересказе текста выходят на концепт. Чтение этих учащихся сопровождается установкой на выделение главного в тексте. Формулировку концепта отличают точность слова, хорошие речевые формулировки, разнообразие выражения спрятанной главной мысли.

Таким образом, у тех школьников, которые прошли в начальной школе курс обучения пониманию текста, развивается осознанное отношение к тому, «что, зачем и как они делают», работая с текстом, что является одним из показателей развивающего и опережающего характера обучения.

Заслуживает внимания еще один результат работы над пониманием текста. Он касается самого учителя. На практике без специально поставленной цели начинает реализоваться личностно-развивающий подход в обучении (термин психолога Л.М. Митиной), в соответствии с которым «растет» не только ученик (о чем уже было сказано), но и учитель.

Кроме того, у учителей, работающих над пониманием текста, как правило, нет сложностей с выбором методов анализа произведения, форм организации учебной работы. Приемы понимания и формы работы на уроке подсказывают им как сам текст, так и опыт использования приемов понимания. Педагогом яснее осознается проблема понимания, связанные с ней развивающие цели обучения. При изменении отношения к работе с текстом у учителей появляется желание делиться с коллегами своими творческими находками, исчезает тревожность перед административными проверками, меняется на более демократический стиль отношений с детьми. На их уроках ярче проявляется индивидуальность ребенка и взрослого, они открываются для размышлений, для совместной выработки нравственной позиции. <...>

Проблема понимания сложна и многоаспектна, но в ее решении делаются важные шаги по созданию аппарата реализации научных идей в широкой педагогической практике, чтобы вырастить интеллектуально, эмоционально, духовно активного Читателя, готового к сотворчеству в понимании и открытого к самостоятельным проявлениям творческой активности.

*Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить
// Русский язык. 2007. № 23*

- **ЧУПРИКОВА Наталия Ивановна** (р. 1928) — в 1951 г. окончила отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и с 1953 г. работает в Психологическом институте в лаборатории Е.И. Бойко, где в 1957 г. под его руководством защитила кандидатскую диссертацию «Иррадиация и концентрация нервных процессов у человека». В 1969 г. защитила докторскую диссертацию «Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека». В 1972—1985 гг. заведовала лабораторией психофизиологии познавательных процессов, в настоящее время — руководитель научно-исследовательской группы. Теоретически обосновала представление о психике как специфическом классе нервных процессов, несущих функцию отражения и организации на этой основе приспособительного поведения живого существа в процессах его взаимодействия с окружающим миром и координации многих процессов внутри организма; сформулировала идею о сознании как высшей системно-расчлененной форме отражательной деятельности мозга и о психофизиологических когнитивных структурах как носителях умственного развития. Основные труды: Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека. М., 1967; Психика и сознание как функция мозга. М., 1985; Умственное развитие и обучение. М., 1995; Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997; Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М., 2003; Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007.

Н.И. ЧУПРИКОВА

Умственное развитие и обучение

Методика обучения чтению Д.Б. Эльконина с последующими модификациями

Долгое время принятый при обучении чтению буквослагательный метод может служить ярким примером движения в обучении от отдельных элементов (буквы и звуки) к целому (слоги и слова). В этом отношении звуковой метод, предложенный Ушинским, был большим шагом вперед. <...> Как справедливо отмечено Л.Е. Журовой, при звуковом методе дети работают с целыми звучащими словами, а не с изолированными звуками. Они расчленяют целое, а не составляют его из элементов. Однако многие последующие методические разработки не только не усовершенствовали метод Ушинского, но скорее привели к обратным результатам. По нашему глубокому убеждению, писал Д.Б. Эльконин об этом методе, «из рук К.Д. Ушинского он вышел лучше, чем стал потом в результате разнообразных усовершенствований». *Это заставило Эльконина углубить основные принципы звукового метода обучения чтению.* <...>

Главным недостатком принятой методики обучения Эльконин считал то обстоятельство, что в ней «каждый звук языка изучается отдельно», что эта методика «проходит мимо ознакомления детей со строением звуковой формы слова», что звуковая структура слова не выступает как таковая перед сознанием ребенка. Как видим, указанные недостатки есть следствие глубоко укоренившейся традиции «поэлементного» отношения к слову и недостаточного внимания к его целостной звуковой структуре. В противоположность этому главный принцип методики Эльконина состоит в том, чтобы прежде всего познакомить детей с общим прин-

ципом звуковой структуры слова, «не затемняя его конкретными отношениями звука и буквы», и так организовать их деятельность, «чтобы на первый план перед ребенком выступила именно звуковая структура слова».

Звуковая структура слова и есть то исходное целое, которое в методике Элькониной составляет основу последующего знакомства детей с названиями букв как знаками-сигналами входящих в эту структуру отдельных звуков. Это самое первое общее знание, так как ни с названиями отдельных звуков, ни с их буквенными эквивалентами детей пока не знакомят. Вместе с тем само это целое как определенная структура еще не дано ребенку непосредственно, а требует определенной работы по его вычленению из нерасчлененных звуковых потоков, соответствующих отдельным словам. С другой стороны, как уже говорилось, конкретные буквенные обозначения звуков вводятся только после того, как уже достигнуто вычленение звуковой структуры слов. В итоге получается стройная картина все большей и большей дифференциации исходно слитного нерасчлененного на отдельные звуки речевого потока. В разных модификациях методики Элькониной эта картина представлена несколько по-разному, что, однако, не меняет основной сути дела. Мы опишем последовательные этапы дифференциации звукового потока так, как они представлены в книге Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман.

1. Чтобы обнаружить, что речь строится из отдельных звуков, дети под руководством учителя интонационно подчеркивают каждый звук в слове, начиная с первого и кончая последним, путем его усиления и продления во времени. Это самый первый шаг на пути к выделению звуковой структуры слов, когда эта структура еще совершенно не отделена от самого звукового потока, но лишь только-только начинает выделяться из него.

Справедливости ради надо заметить, что этому первому этапу должен предшествовать еще один: четкое членение предложений-высказываний на отдельные слова. Но в описаниях методики этот этап обычно не упоминается, по-видимому, подразумеваясь как нечто само собой разумеющееся.

2, 3. Дети выделяют и повторяют первый и последний звук в произносимых словах. Это уже первые этапы выделения из звукового потока отдельных звуковых элементов. При этом выделяются как наиболее легкие для такого выделения первый и последний элементы целого.

4. Дети учатся находить в словах называемые звуки, на каком бы месте они ни стояли. Так происходит выделение в словах всех составляющих их звуков и достигается уже значительный прогресс в членении целого на составляющие элементы.

5, 6. Дети учатся различать гласные и согласные звуки, твердые и мягкие согласные, обозначая их фишками разного цвета или какими-нибудь другими условными значками. Как видим, в полном согласии с принципом дифференциации, различение более крупных категорий звуков вводится раньше, чем различение и обозначение буквами отдельных звуков.

7. После овладения всеми предыдущими операциями дети переходят к предпоследней задаче звукового анализа — к определению и схематическому изображению полного звукового состава слов.

Детям дается картинка с изображением предметного значения того или иного слова и схема его полного звукового состава, состоящая из ряда пустых квадратов. Эту схему ребенок должен заполнить, последовательно вставляя в каждый квадратик фишку или другой значок, соответствующие всем звукам слова, при-

чем, как уже говорилось, используя разные фишки или значки для гласных звуков, для твердых и мягких согласных.

Как видим, теперь звуковая схема-структура слова не только выделена на фоне нерасчлененного звукового потока, но и отделена, абстрагирована, отдифференцирована от него в виде зрительной схемы-модели с крупными подразделениями на три больших блока: гласные, твердые согласные, мягкие согласные.

Для дифференцирования этих схем от лексических значений слов, которые... неразрывно слиты у маленьких детей со звуковой формой слова, очень важны предлагаемые Бугрименко и Цукерман задания на сравнение длины слов в конфликтных условиях. Здесь детям предлагается сравнить по длине такие слова, как, например, «час» и «минута», «удав» и «червячок», «карандаш» и «карандашик» и т. п.

8. Последний этап звукового анализа слов: дети начинают изучать буквы как знаки разных звуков. Сначала происходит знакомство с буквами гласных, а затем — согласных звуков. При этом решающая роль отводится действию словоизменения. Так, знакомясь с буквами гласных звуков, ребенок сначала подставляет в звуковую схему какого-либо слова (например, «кот») между двумя фишками букву «о» затем «и», «у» и т. д. Каждый раз он прочитывает вновь образованное слово («кит», «кут» и т. д.). Аналогичным образом строятся задания на замену согласных. Обратные задачи состоят в том, что учитель вместо выложенного на схеме слова произносит другое, отличающееся от него каким-либо одним звуком, и просит детей соответствующим образом изменить букву на их схеме.

Видно, что знакомство с отношениями «буква — звук» все время идет внутри целого (внутри схемы-модели звуковой структуры слов), которое в конце концов полностью дифференцируется на звуковые элементы, имеющие разные буквенные обозначения. При этом каждый раз, читая вновь образуемые слова, ребенок учится видеть сразу две или три буквы в его слогах и поэтому учится правильно произносить звук, обозначаемый предыдущей буквой. Тем самым работа по дифференциации связей «буква — звук» внутри целого снимает проблему слияния звуков при чтении, являющуюся камнем преткновения для многих других вариаций звукового метода.

Второе немаловажное обстоятельство состоит в следующем. Ребенок уже раньше усвоил, что согласные бывают твердыми и мягкими и научился обозначать их разными значками. Заменяя эти значки на буквы и читая видоизмененные слова при замене гласных («кот» — «кит» «воз» — «вяз» и т. п.), ребенок, работая внутри целого, без труда усваивает, что и твердый и мягкий согласные обозначаются одной и той же буквой, а разница в произнесении зависит исключительно от последующего гласного. Так снимается еще один «камень преткновения» при обучении грамоте, и неудивительно, что процесс обучения чтению идет поистине «без принуждения», легко и свободно. <...>

6.2. Психологический смысл экспериментальной системы обучения младших школьников родному языку С.Ф. Жуйкова

Усвоение грамматики и орфографии для многих школьников представляет немалые трудности, а итоги обучения родному языку в школе, как правило, мало утешительны. Несмотря на затрачиваемое время и усилия, грамотность многих выпускников школ является низкой. Такое положение дел связано не только с

объективной сложностью правил русской орфографии. Здесь существуют по крайней мере две серьезные психологические трудности, возникающие в связи с необходимостью выработки высоко расчлененных и тонко внутренне дифференцированных когнитивных систем грамматико-орфографического анализа речи. Источником первой трудности является слабая дифференцированность знакового и денотатного уровней символической функции у детей, приступающих к изучению грамматики и орфографии. Словесные знаки, формальные особенности и связи которых являются предметом грамматики, психологически слиты с их денотатами. Вторая трудность связана с большим сходством многих явлений языка, сходством их формальных особенностей, которые должны быть четко дифференцированы друг от друга для успешного использования правил орфографии, но путаются и смешиваются из-за их объективного сходства и недостаточного различия.

Известна мысль К.Д. Ушинского, что грамматика впервые обращает внимание ребенка к самонаблюдению, к изучению своей речи, в связи с чем учителю следует своими вопросами постоянно обращать мысль учащегося на его собственную речь. Ушинский отмечал также, что хотя это вполне возможно и доступно для ребенка, но все же очень нелегко для него. Возникающие здесь трудности, как это ясно сегодня после многих исследований, связаны с тем, что предметом осознания и анализа ребенка впервые должно стать слово как таковое, слово как знак с его чисто формальными особенностями и формальными связями с другими словами. Для этого нужно «вырвать» слово из его естественной и довлеющей связи с обозначаемым. Нужно научиться рассматривать слово, когда это необходимо, только как звуко-буквенный комплекс и только на уровне его чисто словесных связей с другими словами, не обращаясь к уровню обозначаемой реальности. Это требует высокой степени дифференциации двух уровней символической функции, что не может быть достигнуто само по себе без серьезной и специально организованной работы по когнитивно-психологическому отделению слова от обозначаемого.

В психолого-педагогических исследованиях эта проблема уже сравнительно давно четко обозначена как основная при усвоении грамматики родного языка. Так, основной вывод, к которому пришел Д.Н. Богоявленский на основании многих исследований еще в 1950—1960-е годы, состоял в том, что до изучения грамматики элементы знакового и денотатного уровней речи существуют у ребенка лишь в составе интегрального целого и не являются когнитивно отделимыми. На уровне практического пользования языком формальные особенности слов, безусловно, представлены в сознании ребенка, но они лишь «замечаются» в составе слов, но «не извлекаются» из потока речи. Например, дошкольники хорошо улавливают смысловые различия слов с уменьшительными суффиксами и без них, но не в состоянии указать, какие именно элементы слов сопутствуют смысловым изменениям. Иначе говоря, ребенок еще не умеет произвести разложение слова на отдельные элементы. Не умеет он также полно и четко произвести абстрагирование формальных особенностей слов от их конкретного смысла. Поэтому, когда осуществление грамматической абстракции вызывает трудности, учащиеся обнаруживают тенденцию подменять грамматическое решение задачи решением, вытекающим из особенностей конкретного логического смысла речи.

Необходимость дифференциации знакового и денотатного уровней речевой функции для успешного овладения грамматикой и орфографией полно и всесто-

ронне раскрыта в работах С.Ф. Жуйкова. Им четко выявлена также вторая трудность овладения грамматикой и орфографией — сходство многих разных явлений языка. <...> Психологический смысл системы С.Ф. Жуйкова состоит именно в том, что в ней четко и последовательно реализуется работа по различению и дифференцированию разных составляющих языка. Во-первых, это работа по дифференциации двух сторон слова и по осознанию детьми его формально-грамматических и характеристик и формально-грамматических связей с другими словами. Во-вторых, это специальная планомерная работа по различению и дифференциации сходных, но разных явлений языка. Так, например, на начальном этапе обучения специальное внимание уделяется формированию способности к выделению слов как самостоятельных элементов речи, к выделению их основных морфологических составляющих, способности к различению внешней (формально-грамматической) и внутренней (лексической) сторон слов и словосочетаний. Он писал: «При выделении слов из текста, нахождении одинаковых и разных слов в предложении слово может осознаваться как единое целое, в единстве внутренней и внешней сторон, без выделения каждой из них. Но грамматическое изучение языка предполагает умение различать эти стороны слова». <...>

В системе экспериментального обучения Жуйкова этой дифференциации сходных языковых явлений уделено большое и специальное внимание. <...>

Одним из центральных моментов в когнитивной дифференциации собственно знакового и денотатного уровня символической функции в системе Жуйкова является работа по начальной лексико-грамматической группировке слов.

В процессе школьного изучения языка существенное место занимает дифференциация слов по грамматическим разрядам (частям речи). Практика школы и психологические исследования показывают, что дифференциация слов по частям речи осуществляется учащимися медленно и вызывает значительные затруднения. Анализ этих затруднений приводит к выводу, что в их основе лежит недостаточная дифференцировка собственно грамматического уровня категоризации значений слов и уровня их житейских значений.

Для дифференциации частей речи учащиеся прежде всего должны научиться дифференцировать существительные, глаголы и прилагательные как слова, обо-значающие предметы, действия и признаки предметов, т. е. подводить слова под понятия «предмет», «действие», «признак». Но эти понятия в грамматике имеют иное значение, чем в житейской речевой практике. В качестве индикаторов грамматических значений этих понятий используются формально-грамматические (морфологические) вопросы. Понятие «предмет» охватывает все слова, которые в начальной форме отвечают на вопросы «кто?» и «что?» Индикатором общего значения глагола с тем оттенком действия, который вносится его формой, являются глагольные вопросы «что делать?», «что делает?», «что делают?» и т. д. Общее значение прилагательных как слов, обозначающих признаки, устанавливается тем, что все они отвечают на вопросы «какой?», «какая?», «какое?». В житейской же практике словом «предмет» обозначают вещи, наглядно воспринимаемые предметы, со словом «действие» связано представление о физических действиях, а слово «признак» относится к качествам предметов. Психологические исследования показывают, что у младших школьников при изучении частей речи очень сильна тенденция при квалификации слов опираться не на грамматические признаки, а на представления о фактах действительности. <...>

Дифференциация грамматических категорий предмета, действия и признака от соответствующих житейских понятий должна, по мысли С.Ф. Жуйкова, основываться на связи слов с определенными морфологическими вопросами. Иначе говоря, в качестве признака грамматической принадлежности слова к определенной категории должна выступать для учащегося его связь с определенным морфологическим вопросом. Но исследования показывают, что сами морфологические вопросы слабо дифференцируются от смысловых вопросов, характерных для повседневной речевой практики. Суть такой слабой дифференцированности в том, что вопрос ставится не по отношению к слову как таковому, а по отношению к связанному с ним факту действительности. Например, существительное «честность» вызывает у школьника представление о честном человеке, по отношению к которому ставится вопрос: «честный — какой человек? — честный». Отсюда слово «честность» квалифицируется как обозначающее признак. По сходной причине к слову «ходьба» подбирается вопрос «что делать?» («ходьба — значит ход. Что делать? — ходить»), и слово относится к категории действия. Наконец, к некоторым словам, а таких немало (10—30%), школьники вообще затрудняются поставить какой-либо морфологический вопрос, говоря, что «вопрос не подходит». Это существительные с абстрактным значением (сон, труд, горе, сила, предмет) или с лексическим значением действия и качества (движение, работа, доброта, белизна), глаголы с абстрактным значением, значением отсутствия физического действия, проявления или изменения качества (поиграть, прочитывать, действовать, бездельничать, сидеть, светать, делать, зеленеть).

Сказанное определило суть методики экспериментального обучения начальной лексико-грамматической группировке слов, которая была направлена на преодоление смешения содержательных и собственно грамматических понятий о предмете, действии и признаке, на выработку умения ставить морфологические вопросы к словам и пользоваться ими как признаками грамматических категорий. <...>

Очень важное обстоятельство состоит в том, что в условиях экспериментального обучения учебный материал подбирался так, что в него целенаправленно вводились слова, «вещественное» значение которых не совпадает с грамматическим. Широко использовались существительные с лексическим значением признака и действия (красота, бег и т. п.), существительные с абстрактным значением (растение, труд), глаголы с абстрактным значением, со значением состояния, бездействия и с оттенками признака (делает, сидит, чувствует, ленится, зеленеет и т. п.).

Постоянно давались пояснения, что все слова, которые отвечают на вопрос «кто?» или «что?» (позже и на вопросы косвенных падежей), относятся к словам, обозначающим предметы, а все слова, которые отвечают на вопросы «что делает?», «что делают?» (позже и другие подобные), относятся к словам, обозначающим действия. Постоянно производилось противопоставление однокоренных слов разных грамматических разрядов. Глаголам противопоставлялись однокоренные существительные (краска — красит, бег — бегать и т. п.). При изучении прилагательных как слов, обозначающих признаки, им противопоставлялись однокоренные существительные, глаголы и прилагательные (краска — красит — красивый и т. п.). <...>

Выработка умения подводить слова под грамматические категории предмета, действия и признака составляет первую ступень в дифференциации слов как

частей речи — как существительных, глаголов и прилагательных. На следующей ступени в эту дифференциацию включаются формы изменения частей речи. Учащиеся усваивают, что существительные изменяются по числам, падежам и имеют род; прилагательные изменяются по числам, падежам и родам; глаголы изменяются по временам, числам и лицам. Таким образом, предметом сознания становятся новые чисто формальные признаки слов. Количество признаков частей речи увеличивается, система их дифференциации становится более расчлененной. <...>

В начальной школе учащиеся должны овладеть синтаксическими понятиями о членах предложения. Однако исследования показывают, что младшие школьники плохо усваивают эти понятия и что причины этого в большой степени коренятся в слабой дифференциации грамматического подлежащего и логического субъекта, грамматического сказуемого и логического предиката, а также в слабой дифференциации членов предложения и частей речи. <...>

Экспериментальное обучение, осуществленное по системе Жуйкова, предусматривало специально организованную работу над системой признаков частей речи и членов предложения, работу по дифференциации этих признаков.

После изучения признаков частей речи разбор предложений по членам предложения всегда сочетался с разбором по частям речи. Практически это осуществлялось так, что ученик, выделяя тот или иной член предложения, указывал, какой частью речи он выражен. Таким образом формировалось умение рассматривать одно и то же слово в разных аспектах, соотносить его с двумя разными родами явлений языка. А это означает выработку двух разных, отдифференцированных друг от друга систем анализа речи — грамматической и синтаксической. <...>

Обосновывая свою систему формирования орфографических действий, Жуйков исходит из того, что учащиеся часто не применяют правил правописания (и допускают ошибки) не потому, что они их не знают, а потому, что не опознают, не обнаруживают в воспринимаемом и порождаемом тексте тех особенностей (признаков) слов и словосочетаний, которые требуют применения определенных правил. Это положение основывается на целом ряде психологических наблюдений и исследований. Поэтому, с точки зрения Жуйкова, центральной задачей обучения русскому языку в начальной школе должно быть формирование у детей умения анализировать речь, умения обнаруживать, распознавать и дифференцировать по определенным признакам языковые явления, требующие применения тех или иных правил правописания. При обычном традиционном обучении эта задача, как правило, остается в тени, ей не уделяется специальное внимание. Умение анализировать речь формируется медленно; из-за его отсутствия учащиеся не применяют правила не только на начальном этапе изучения орфографии, но и значительно позже. <...>

В системе Жуйкова собственно орфографическая работа над словом начинается с выработки у детей ясного понимания того, что одни слова пишутся так, как мы их говорим и слышим, а другие пишутся не совсем так, как произносятся и слышатся, — их мы пишем по правилам. Это различие объяснялось детям экспериментальных классов на нескольких разных примерах, и с самых первых шагов обучения правописанию перед ними ставилась задача различать произношение и написание, различать случаи, когда произношение и написание совпадают, и случаи, когда они не совпадают. Как видим, в основу обучения орфографии была положена базисная, хотя вначале грубая и примитивная, дифференциация двух ос-

новых классов орфографических ситуаций. Конкретно это осуществлялось постановкой перед детьми вопросов о том, имеется ли в подлежащем написанию слова какая-либо трудность, а если имеется, то какая именно.

В результате такой работы дети уже в первом классе начали уверенно отличать многие слова, которые пишутся не так, как слышатся, от слов, написание которых совпадает с произношением. А в конце второго года обучения подавляющее большинство учащихся были способны выделять в словах многие разные орфограммы, причем не только те, которые они изучали, но и еще неизвестные им.

Нужно подчеркнуть, что в системе Жуйкова предусматривается, что изучение правил орфографии с самого начала везде, где это необходимо, должно осуществляться в определенной системе, в которой объединяются и противопоставляются (дифференцируются) сходные, но разные орфографические явления. Так, при формировании навыков написания слогов «жи» и «ши» детей учили дифференцировать два разных случая: если после «ж», «ш» идет ударный; «и», сразу же применять правило (пиши «и»), если же гласный безударный, то проверять путем словоизменения.

Вместе с тем наряду с формированием навыков правописания слогов «жи», «ши» велась работа над словами, содержащими слоги с «же», «ше», причем при систематическом противопоставлении после того, как написание тех и других было в некоторой мере усвоено детьми.

Другой пример системы — это совместное изучение написания предлогов и приставок. Основная причина ошибок на данные орфограммы, считает Жуйков, кроется не в плохом знании правил, которые просты и легко усваиваются детьми, а в отсутствии строгой дифференциации этих орфограмм. Обычно материал учебников мало приспособлен для того, чтобы формировать у школьников умение обнаруживать и различать предлоги и приставки. Поэтому Жуйков предлагает использовать ряд специальных приемов, направленных на когнитивное разделение предлогов и приставок, на предупреждение их неразличения и смешения. Суть этих приемов — в разнообразных способах сравнения и противопоставления предлогов и приставок: перед детьми раскрывается их разное значение, а отдельное или слитное написание увязывается с формой морфологических вопросов («на что?» — «на воз»; «что?» — «навоз»). Используются предложения, в которых один и тот же звук или их сочетание выступает то в роли предлога, то в роли приставки («пароход отплыл от берега»). <...>

В классах экспериментального обучения по системе Жуйкова специальное внимание было уделено распознаванию и дифференциации падежей существительных при помощи падежных вопросов.<...>

Но определение падежа — это только один из элементов применения правил правописания падежных окончаний, так как правила предусматривают разные падежные окончания в зависимости от типа существительного, т. е. от его принадлежности к определенному склонению. Признаками типов склонения являются род существительного (у существительных на мягкую основу), окончания именительного падежа (или отсутствие его), характер основы существительного. Учащиеся должны усвоить эти признаки, должны научиться выделять и распознавать их. Обычно в учебниках нет специальных упражнений для этой цели, и учащиеся овладевают анализом этих признаков очень медленно, что сильно тормозит формирование навыков правописания окончаний существительных. В системе Жуйкова предусмотрено много специальных заданий, целью кото-

рых является сформировать у учащихся умения выделять в существительных названные признаки. Часть этих умений может формироваться до и независимо от усвоения типов склонения (определение рода), а другие (характер основы, окончания именительного падежа) формируются в процессе сравнения существительных, принадлежащих к одному и тому же и к разным типам склонения. При этом как выделение названных признаков, так и дифференциация признаков разных склонений обеспечивается тем, что предусматривается одновременная работа сразу со всеми тремя склонениями. Положение Жуйкова, проверенное в работе с рядом учителей и методистов, что целесообразно знакомить детей сразу со всеми тремя склонениями и дифференцировать их внутри единой целостной системы, представляется принципиально важным. Это наиболее эффективный и быстрый путь выработки дифференцированной системы признаков разных склонений. Второе важное положение состоит в том, что детальное изучение правил правописания падежных окончаний существительных начинается только после того, когда учащиеся уже приобретут некоторые умения выделять признаки типа склонения и определять склонение. <...>

Сходным образом формировались системы анализа признаков прилагательных и глаголов в связи с усвоением правил правописания их окончаний.

Проведенный анализ системы обучения родному языку Жуйкова позволяет сделать два вывода. Первый заключается в том, что эта система является прекрасным образцом обучения, базирующегося на последовательной и планомерной реализации принципа дифференциации. При этом эффективность такого обучения оказывается очень высокой. Второй вывод состоит в том, что реализованное Жуйковым обучение делает почти «наглядно видимым» строение формирующихся у школьников когнитивных структур анализа языковых явлений. Видно, как шаг за шагом формируются все более дифференцированные расчлененные когнитивные структуры, которые выступают как своего рода «сита», «решетки» или «матрицы», сквозь которые учащиеся начинают воспринимать речь, и прежде всего звучащую речь, что имеет первостепенное значение для грамотного письма. Видно сложное, но достаточно понятное строение этих матриц-решеток, на которых отображаются и сортируются разные признаки звучащей речи, в соответствии с чем выбирается то или иное орфографическое правило. Видно, что если эти матрицы-решетки сформированы правильно, то все необходимые признаки для выбора нужного орфографического правила с высокой долей вероятности «вычерпываются» из речевого потока, и по мере упражнений этот процесс протекает все более легко и автоматически, на уровне закрепленного навыка.

6.3. Построение курса грамматики в системе развивающего обучения В.В. Давыдова

Разрабатывая новый подход и общие принципы построения курса грамматики, реализующего путь движения от абстрактного к конкретному, В.В. Давыдов в большой степени опирался на исследования Д.Н. Богоявленского и С.Ф. Жуйкова. Таким образом, многие исходные предпосылки систем обучения грамматике, созданных С.Ф. Жуйковым и в школе В.В. Давыдова, являются общими. Так, В.В. Давыдов полностью солидарен с положением С.Ф. Жуйкова о необходимости подвести детей к четкому различению двух сторон сло-

ва: содержательной и формальной. Полностью разделяет он и положение Д.Н. Богоявленского, что слово должно выступить для ребенка как объект грамматического изучения, т. е. как комплекс отдельных морфологических элементов языка, выражающих абстрактно-грамматические значения. «Выделение этих элементов и их абстрактных значений, — пишет В.В. Давыдов, — главная задача самых первых шагов в грамматике».

В конкретных разработках построения курса грамматики в школе В.В. Давыдова, осуществленных Л.И. Айдаровой, как и в разработках С.Ф. Жуйкова, работе по выделению и дифференциации формальных признаков слов и по их отделению от семантических значений отводится одно из центральных мест.

Характерно, что и результаты обучения русскому языку по новым программам В.В. Давыдов оценивает в большой мере по достигнутой высокой степени дифференциации собственно грамматических и семантических признаков слов. Он пишет: «Примечательно, что у этих детей совершенно отсутствовал и “наивный семантизм”, и то смешение слов разных грамматических разрядов, которое типично для учащихся обычных классов... Всю классификацию наши дети выполняли только на основе выделения системы собственно грамматических признаков данного слова. Поэтому, поданным Л.И. Айдаровой, ошибок в классификации почти совсем не было».

Но путь, выбранный для дифференциации лексической и грамматической стороны слова, в системе, предлагаемой В.В. Давыдовым и Л.И. Айдаровой, иной, чем у С.Ф. Жуйкова.

Как мы видели в предыдущем разделе, в системе С.Ф. Жуйкова для выделения, классификации и распознавания грамматических явлений одним из центральных приемов было использование дифференцированных морфологических вопросов («вопросов к словам»). По мнению В.В. Давыдова, здесь все же не достигается формирование подлинной грамматической абстракции. По определению В.В. Давыдова, в основе грамматических категорий лежит «единство грамматического значения и формы его выражения (единство семантической и формальной сторон)». Отсюда вытекает, что детей следует подвести к пониманию «отношения (единства) формы и значения в языке», что грамматическое содержание таких категорий, как части речи, есть «единство системы морфем и системы сообщений (значений)».

Точка зрения В.В. Давыдова, что вырабатываемое узнавание языковых явлений с помощью вопросов не ведет к пониманию грамматических закономерностей и грамматического мышления как анализа соотношения формальной и семантической сторон слова, вряд ли полностью правомерна. Ведь если дети, обучавшиеся по системе С.Ф. Жуйкова, хорошо понимали, о чем сообщает фраза Щербы о «глокой куздре», значит, чисто грамматические признаки слов отнюдь не были оторваны в их сознании от семантических признаков, значит, они овладели пониманием единства формы и значения в языке.

Но разработанная в школе В.В. Давыдова система обучения русскому языку говорит о том, что к тому же результату можно прийти и другим путем, выбрав за исходное другое целостное основание.

У С.Ф. Жуйкова исходное основание его системы — это различение слова как звуко-буквенного комплекса (и его формальных связей с другими словами) и его предметно-денотатного содержания. Именно это основание, основываю-

шееся вначале на самом общем, грубом разделении двух сторон слова, дифференцируется и обогащается с каждым последующим шагом в обучении.

В системе В.В. Давыдова за исходное основание системы обучения грамматике, позволяющее осуществить восхождение от абстрактного к конкретному, выбрано понятие сообщения.

Обучение начинается с того, что дети восстанавливают известные им из собственного опыта основные способы передачи сообщений — словом, жестом, цветом, звуком. На этих примерах выделяется исходный целостный объект — сообщение в единстве, но и в различии двух его сторон: формы и значения. Дети уясняют, что не только содержание, но и форма сообщения может быть разной.

Затем сфера рассмотрения двух сторон сообщения сужается и предметом рассмотрения становятся слова языка. Здесь дети под руководством учителя открывают, что возможны разные отношения слова к его денотату: слово может быть именем одного предмета, именем многих сходных предметов (обобщение) и, наконец, образом какого-то явления. Так у школьников складывается достаточно широкое представление о том, что могут выражать знаки языка. Таким образом, исходное представление о словесном сообщении с его двумя сторонами уже до некоторой степени дифференцируется, что делает возможным переход к дальнейшей дифференциации отношения «форма — значение».

На этом новом этапе главным приемом познания становится действие словоизменения. Дети самым различным образом меняют по смыслу какое-либо слово и выявляют те его части, которые являются носителями определенного смысла. Например, сравнивая слова «книга» и «книги», дети выявляют, что одна часть слова указывает на предмет, который обозначается, а другая — на число предметов. Уже при выполнении первых заданий такого рода дети открывают существование двух частей в слове: неизменной и меняющейся. Это самый первый, начальный, этап морфологического членения, дифференциации состава слов. Постепенно это членение становится все более многообразным и дифференцированным, так как идет по самым разным направлениям: дети приходят к осознанию возможности многих разных окончаний у одного и того же слова и выявляют значение каждого из них; то же самое происходит с суффиксами и приставками. Вся эта многообразная работа производится, конечно, не только с существительными, но и с другими частями речи. Так в конце концов в голове детей складывается «чистая модель слова, отражающая лишь последовательность его морфем и общее значение каждой из них». <...> Путь формирования такой модели есть путь движения познаний от абстрактного к конкретному, от общего к частному, поскольку выделенное вначале в предельно общем виде отношение «форма слова — значение слова» «начинает раскрываться во всем разнообразии возможных для него конкретных проявлений». <...> В слове выделяется все больше и больше значащих единиц, вскрывается все большее число его возможных изменений для выражения самых разных значений. <...>

«Чистая модель» слова, в терминологии Давыдова, полностью соответствует понятию репрезентативной когнитивной структуры, являющейся не только обобщенным носителем знаний о морфологическом составе слова и о значении отдельных морфем, но и «матрицей», на которой осуществляется анализ явлений языка. По словам Л.И. Айдаровой, в этой модели совмещены и свойства

предмета, и способы действия с ним, что и говорит о соответствии понятия модели современному понятию когнитивной структуры.

Морфологическая модель слова в данной программе обучения является предпосылкой перехода к изучению орфографии. На этой модели дети под руководством учителя отмечают условными знаками все основные орфограммы, которые могут встречаться в словах. Таким образом получается карта, представляющая собой «предельно общее обозначение тех орфографических задач, которые могут вставать в связи с написанием слова». <...> В соответствии с принципом движения от общего к частному и с принципом системной дифференциации «общая ориентировка в орфографических проблемах создается до проработки написания конкретной орфограммы». <...> Таким образом и в этом отношении общее предшествует частному.

Наконец, программа обучения русскому языку, разработанная Л.И. Айдаровой, включает раздел «Поэтика», где исходное отношение «форма — значение» конкретизируется применительно к выявлению разнообразных выразительных средств речевой формы (метафора, гипербола, аллегория, перифразы и т. д.).

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003

Н.И. ЧУПРИКОВА, Н.Г. КЛАЩУС⁵

Когнитивные основы грамотного чтения

В настоящее время под грамотностью чтения понимается способность человека к осмыслению письменных текстов.

Согласно результатам многих исследований, наши школьники и студенты плохо понимают смысл воспринимаемой текстовой информации. Это обстоятельство выдвигает на повестку дня актуальную проблему изучения психологических основ и механизмов понимания текстов и раскрытия причин, почему такое понимание достигается далеко не всегда.

В современной когнитивной психологии получило известность положение, что понимание текстов зависит от характера имеющихся у человека знаний и умений оперировать ими. Однако более продуктивным представляется обращение не просто к системе знаний и умений, но к более широкому понятию обобщенных многоуровневых иерархически организованных вербально-семантических сетей как основы текущих процессов понимания. Логично думать, что такого рода сети могут характеризоваться разным уровнем развития и сформированности и что именно это должно быть основой разной степени понимания текстов.

В свое время о связи уровня развития семантических структур субъекта и эффективности его мышления выразительно писал В.А. Звягинцев. Такая связь, по его словам, обусловлена тем, что, мысля, человек «бродит по всем закоулкам своих семантических полей», в силу чего его способность формулировать свои мыс-

⁵ Н.Г. Клащус — преподаватель Саратовского вуза, не является сотрудником Психологического института.

ли с большей или меньшей точностью должна зависеть от емкости, богатства и степени дифференцированности этих полей. Это положение в полной мере должно быть справедливым и по отношению к пониманию текстов, так как их понимание основывается на процессах мышления.

В основу настоящего исследования была положена гипотеза, что чем более развиты и дифференцированы вербальные логико-семантические структуры субъекта, тем лучше понимание прочитанных текстов. Эта гипотеза находится в русле представления о внутренних когнитивных (ментальных) структурах субъекта, в которых в системно-обобщенной форме аккумулирован весь его прошлый познавательный опыт и на которых разыгрываются все его текущие познавательные процессы. Чем более развиты, дифференцированы и интегрированы соответствующие структуры, тем выше познавательные возможности субъекта.

В исследовании приняли участие учащиеся 8-, 9-, 11-х классов и студенты 1-го и 3—4-го курсов. Всего 421 человек. Это учащиеся МОУ «СОШ № 6» г. Саратова и студенты ГОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина».

В целом выдвинутая гипотеза подтвердилась. < ... >

...Общий вывод состоит в том, что все школьники и студенты, у которых лучше сформированы вербальные понятийные логико-семантические структуры, лучше понимают смысл пословиц, чем их сверстники с менее сформированными структурами логико-семантических отношений понятий.

Теоретические положения, приведенные в начале статьи, и полученные фактические результаты говорят о том, что магистральным путем развития понимания текстов школьниками и студентами должно быть их общее интеллектуальное развитие, развитие их мышления и интеллекта, развитие у них богатых, хорошо дифференцированных вербально-семантических понятийных структур.

Этот вывод нашел подтверждение в исследовании *Н.П. Локаловой*, в котором был показан большой сдвиг в понимании главной мысли художественных произведений у учеников 2-х и 3-х классов после выполнения ими серий заданий на сравнение, различение и классификацию понятий разной категориальной принадлежности, на обобщение и конкретизацию понятий. В нашем исследовании ученики одного из 5-х классов занимались по программе *Н.П. Локаловой* «Уроки психологического развития в средней школе», которая нацелена на развитие у детей хорошо дифференцированных сеток вербально-смысловых связей. Они показали значительно большие сдвиги в точной передаче содержания текста и в способности формулировать его главную мысль, чем их сверстники из другого контрольного 5-го класса. Знаменательно, что в том же направлении идут авторы коллектива под руководством *Г.Г. Граник*, разрабатывая оригинальные задания на развитие понимания текстов. Предлагаемые задания на понимание смысла пословиц, на прогноз содержания предложений по их первым словам, на составление рассказа по отдельному предложению предполагают, по мысли авторов, развитие умения «уловить» все сигналы, посылаемые читателю словами воспринимаемых текстов. Поэтому такие задания должны быть прекрасным инструментом развития и укрепления множества смысловых, ассоциативных, логических связей в вербально-понятийных структурах школьников и студентов.

- **ШАПОВАЛ Светлана Анатольевна** (р.1957) — в 1979 г. закончила факультет русского языка и литературы Новосибирского педагогического института, работала учителем в школе. В 1997—2008 гг. работала в Психологическом институте в лаборатории психологических основ разработки школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. В 2006 г. защитила кандидатскую диссертацию «Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач». Область интересов — читательские интересы школьников, понимание текста. Основные публикации: Литература: Учимся понимать художественный текст: Задачник-практикум: 8—11 кл / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, С.А. Шаповал. М., 2001; Библиопсихология и эстетическое восприятие // Библиопсихология и библиотерапия // Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005; Обучение пониманию текста с помощью филологических задач // Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под науч. ред. Г.Г. Граник. М., 2007; Типы учебных задач «на понимание текста»: О задачах лингвистических, семантических и филологических // Русский язык в современной школе. Ежегодный сборник научно-методических материалов. М., 2008; Опыт разработки диагностики чтения для «русской» PISA // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики / Под ред. Е.С. Романичевой. Вып. 4. М., 2012.

С.А. ШАПОВАЛ

Библиопсихология и эстетическое восприятие

Вопрос о библиопсихологии как особой науке, отличающейся от литературоведения, был поставлен в 20-х годах XX в. Н.А. Рубакиным. Он констатировал «недостаточность» «старой» теории литературы, которая сосредоточивалась на изучении самой книги и ее автора, и предложил «книжному делу» изучать взаимодействие трех факторов: читателя, книги и писателя; при этом «...первое и центральное место в библиопсихологических исследованиях должно занять изучение тех действий, влияний, раздражений, которые оказывает печатное, рукописное и устное слово на читателя и слушателя» (с. 33) <...> (Страницы указываются в тексте по изданию: Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. М.-Л., 1929.) Читатель мыслится как «отправной пункт» при изучении литературы: «примат содержания... должен уступить место примату читателя; примат вещи — примату той психики, которую так или иначе возбуждают данные письмена, т.е. книга.

Постулируя «три главнейших ступени» библиопсихологического изучения любого текста, Н.А. Рубакин определяет суть первой ступени, вербальной библиопсихологии, как науки, которая изучает «раздражения-возбуждения, производимые на читателя словами, отдельно взятыми», суть второй — интравербальной библиопсихологии, — как науки, которая изучает «психические явления, происходящие в промежутках между восприятиями отдельных и соседних слов и скрепляющие эти последние в одно целое, которое называется фразой», а при третьем способе — суправербальном — «отдельные слова текста уже не различаются, а главное внимание сосредоточивается на результате восприятия сразу нескольких слов (фразы) и на их превращении в бессловесную мысль, чувство, умственную картину или какое иное переживание» (с. 140). Из дальнейшего следует, что изучение восприятия не ограничивается уровнем фразы: в поле внимания находится

также эффект, который вызывается «целым текстом, целой книгой и литературой интегрально».

Интересно сравнить «три ступени» Н.А. Рубакина (тем более что сам он называет их то разделами библиопсихологии, то способами или формами анализа текста) с тремя «звеньями понимания» в нейропсихологии: 1) понимание значений отдельных слов — элементарных частиц текста, 2) усвоение значения целых предложений, образующих высказывание, и 3) понимание смысла целого, переход от внешней стороны текста к общему смыслу и к тому «подтексту», который стоит за ним (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) — эти звенья почти идеально соотносятся с вербальной, интравербальной и суправербальной ступенями библиопсихологического изучения взаимодействия текста и читателя. <...>

Со времен первых библиопсихологических исследований прошло много лет, в которые, как казалось, эта едва народившаяся наука была у нас полностью забыта. Забыванию во многом способствовало увлечение гуманитарной науки структуралистскими идеями, общее позитивистское направление исследований и т.п. Главной мишенью критики стал тезис Н.А. Рубакина о полностью субъективном характере восприятия книги, о безоговорочном признании права читателя на сколь угодно индивидуальную трактовку художественного текста: «Устное, рукописное и печатное слово не имеет раз навсегда свойственного ему содержания. Содержание, какое в них вкладывают их авторы, никогда вполне не совпадает с содержанием, какое в те же слова, фразы и текст вкладывают читатели. То, которое приписывается книге ее автором, не таково, какое приписывается ей читателем. И сколько у книги читателей, столько же и содержаний у нее. Каждый считает содержанием данной книги то самое, что в нее сам вкладывает, ей приписывает, т.е. свою собственную проекцию этой книги (с. 90). <...> Если у книги этой вовсе нет читателей, то она перестает быть книгой, а становится лишь материальной вещью» (с. 90). Однако утверждение «примата читателя» не означает ни примитивного солипсизма, ни релятивизма, ни «полного произвола в интерпретации художественного творчества, будто бы не подчиненного никаким объективными закономерностям» (Б.С. Мейлах). Напротив, позиция ученого взвешена: «...общение людей в виде взаимного непонимания должно быть в нем заменено общением с максимальным обоюдным пониманием... Это значит, что слово печатное, рукописное и устное необходимо сделать орудием общения с тождественным пониманием, тогда как ныне оно лишь орудие общения с многообразным, искаженным и неодинаковым пониманием одних и тех же форм речи» (с. 41). <...>

Теория Н.А. Рубакина некоторое время назад казалась устаревшей, однако сейчас ее содержание кажется намного опередившим свое время. Так, многие тезисы Н.А. Рубакина почти буквально повторены в *рецептивной эстетике* (Х.-Р. Яусс, В. Изер, Р. Варнинг, Х. Вайнрих, Г. Гримм и др.), возникшей в 60-е годы XX в. в ФРГ и поставившей своей целью обновление и расширение литературоведческого анализа путем введения в схему литературно-исторического процесса новой самостоятельной инстанции — читателя. Рецептивная эстетика исходит из идеи, что произведение «возникает», реализуется только в процессе встречи, контакта литературного текста с читателем. Читатель же, в свою очередь, воздействует на произведение, определяя тем самым конкретно-исторический характер его восприятия и бытования. Таким образом, основным пред-

метод изучения является рецепция, т. е. восприятие литературных произведений читателем или слушателем (А.В. Дранов). Сравним: «Выражаясь языком старой психологии, — писал Н.А. Рубакин о своей новой науке, — ее можно назвать психологией восприятия» (с. 33). Заметим, что так ее можно назвать и на языке современной психологии.

Далее, рецептивная эстетика много внимания уделяет изучению типов читательского отношения, личностных характеристик различных реципиентов, классификации читателей по разным основаниям. Для Н.А. Рубакина это было делом всей жизни. Обосновывая необходимость таких исследований, он писал: «Сходство содержания обусловлено не тождественностью книг у разных читателей, а сходством читательских мнений. Поскольку тождественны их энграммы, постольку же можно ожидать, что будут сходны и результаты действия на них разных раздражителей» (с. 83). <...>

Н.А. Рубакин определяет библиопсихологию как науку синтетическую и указывает на ее связи с естествознанием, математикой, гуманитарными науками (общественными, философскими, историческими), с филологией и лингвистикой, библиографией и библиологией, с прикладными науками и — главное — с психологией. В программах рецептивной эстетики также объединяются герменевтика — теория интерпретации текста и наука о понимании смысла, пражский структурализм (Р.-О. Якобсон, Я. Мукаржовский и др.), русская формальная школа 10—20-х годов XX в. и, конечно, социология литературы, без которой невозможно изучать воздействие литературы на читательскую аудиторию. Свое место в культуре Х.-Р. Яусс определяет как «попытку перебросить мост через пропасть, разделяющую литературу и историю, историческое и эстетическое познание».

Возвращая в литературоведение герменевтический подход, Х.-Р. Яусс объединяет его со структуралистским — для того, чтобы он стал менее субъективным: феномены рецепции должны быть доступными систематическому описанию. (Ср. третий принцип библиопсихологической методологии — примат объективного исследования над интроспективным.) Х.-Р. Яусс связывает процесс интерпретации литературных произведений не с произволом истолкователя, а с объективными возможностями читателя, обусловленными его эстетическим опытом и горизонтом ожидания. Литературное произведение, по его определению, не монумент, монологически возвещающий о своей вневременной сущности, а партитура, рассчитанная на постоянно обновляющееся восприятие, высвобождающее текст из материи слов и дающее ему реальное бытие.

Н.А. Рубакин много изучал потребности современного ему читателя, составил программу «по исследованию литературы для народа» (1889), известна его подвижническая деятельность по созданию руководств по чтению и самообразованию, научно-популярных книг для читателей разного уровня и подготовки («не учить, а образовывать»). Как будто в продолжение этой традиции Х.Р. Яусс подчеркивает, что для современного литературоведения не должно быть запретных или «неприличных» тем и явлений в литературе, оно не должно видеть в ней лишь сферу «изящного», отгороженную от «грубой» действительности. Тезис «главное для исследователя — живая жизнь литературы и общества» Х.Р. Яусс воплощает на практике: спектр его исследований исключительно широк, в него входят практически любые литературные тексты, от судебного кодекса до поваренной книги.

(«И объявление в газете может стать откровением», — писал Г. Гессе в эссе «О чтении книг».)

Для формирования подлинно современной культурно-эстетической парадигмы, по мысли Х.-Р. Яусса, необходимо соблюдать следующие основные требования: 1) дополнить формально-эстетический анализ историко-рецептивным подходом, учитывающим социально-исторические условия существования искусства; 2) объединить структуралистский и герменевтический подходы; 3) значительно расширить сферу эстетического освоения действительности, включив в нее наряду с «высокими» жанрами и «сублитературу».

Все эти изменения диктуются главным постулатом — выдвиганием на первый план процесса коммуникации читателя с текстом и включением читателя как новой самостоятельной — по существу, главной — инстанции. Подход «от интересов читателя — к литературе», заявленный Н.А. Рубакиным и реализованный в рецептивной эстетике, напоминает основные положения гуманистической психологии, «центрированной на клиенте», и гуманистической, лично ориентированной, педагогики. По аналогии с ними подход рецептивной эстетики можно было бы назвать «гуманистической филологией». Таким образом, в настоящее время филология как наука «о тексте» еще плотнее срастается с психологией как наукой «о человеке».

Распространение этого подхода в область школьного образования помогло бы, на наш взгляд, изменить сегодняшний принцип преподавания («ученик для литературы») на более конструктивный — «литература для ученика». Постановка читателя в центр процессов изучения художественной литературы и будет означать принятие «читательского» принципа преподавания литературы в качестве основного.

Сегодня такой подход, который ставит своей целью научить школьников приемам работы с художественным текстом, сформировать «читательскую компетенцию» и тем самым подготовить к восприятию литературных произведений, осознается как базис, как фундамент, авторами многих программ и методик. В педагогической психологии этому посвящены многолетние исследования группы «Проблемы построения школьных учебников» ПИ РАО (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, А.Н. Самсонова, О.В. Соболева), которые привели к созданию «модели идеального читателя» и оказали большое влияние на авторов последующих разработок теории и практики читательской деятельности, а также исследования психологов Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, В.А. Левина и др. В дидактике читательский подход реализуется в пособиях Т.Г. Авловой, И.Е. Гербильской, Н.В. Красновой; Э.Э. Кац; А.Г. Кутузова; Т.С. Троицкой и др. В то же время авторы программ, ориентирующиеся на данный принцип, как правило, обосновывают свою позицию в основном теорией диалога М.М. Бахтина. Представляется, что общим методологическим основанием «читательского» подхода в изучении литературы с полным правом могут стать также библиопсихология и/или рецептивная эстетика.

*Шаповал С.А. Библиопсихология и эстетическое восприятие
// Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова,
О.Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2005*

2010-е годы

- **ВАЙЗЕР Галина Александровна** (р. 1937) — в 1959 г. окончила физико-математический факультет Куйбышевского педагогического института, работала учителем физики в школах Красноярского края и в Москве. В 1966—1969 гг. училась в аспирантуре Психологического института, где в 1970 г. защитила кандидатскую диссертацию «Формирование у школьников методов рассуждения при решении физических задач». С 1969 г. работает в Институте в лаборатории психологии учения. Область интересов: исследование способов учебной работы у школьников, возрастные аспекты смысла жизни. Автор более 100 статей. Основные труды: Становление у подростков способов учебной работы; Обучение школьников способам выделения смысловых опор в текстовых физических задачах разного уровня сложности // Формирование у школьников приемов умственной деятельности в процессе анализа текстов нестандартных задач. М., 2000; Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей (В помощь учителю физики). М., 2001; Смысл жизни и возраст // Психологические аспекты смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского. М., 2003; Обучение школьников способам анализа текстов физических задач с неполными данными // Развитие мышления в процессе обучения физике: Сб. научных трудов. Вып. 7 / Под ред. С.А. Суровиной. Омск, 2011.

Г.А. ВАЙЗЕР

Приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников

Одна из задач, стоящих перед учителем, — научить школьников умению самостоятельно работать с учебником. В психолого-педагогических рекомендациях рассматриваются, например, такие значимые приемы работы с учебным текстом, как «Выделение главного», «Расчленение текста на части», «Установление логических связей между частями текста», «Составление плана и воспроизведение содержания текста в соответствии с планом». Предлагаемые психологами и педагогами приемы, как правило, используются после первичного самостоятельного чтения школьником учебного текста. Между тем успешность применения этих приемов во многом определяется именно тем, анализирует ли ученик содержание текста при последовательном поступлении новой для него информации, какие продуктивные приемы первичного анализа у него складываются в зависимости от специфики учебного предмета.

Чтобы изучить приемы первичного анализа учебных текстов, мы провели эксперименты с восьмиклассниками на материале физики. Методика первого этапа исследования включала наблюдения за тем, как школьник первый раз читает новый для него текст, а также беседу с отличниками, направленную на создание условий для осознания приемов, которые были ими открыты ко второму году обучения физике в процессе самостоятельной работы с учебником.

Результаты первого этапа эксперимента показали, что имеются существенные различия в процессе работы школьников при первичном анализе учебных текстов. Неуспевающие читали материал целиком, не обращая внимания даже на элементы, выделенные жирным шрифтом или курсивом, на абзацы, на ссылки к ри-

сункам, чертежам, таблицам. Напротив, у отлично успевающих проявлялось желание при последовательном поступлении новой информации не только понять и осмыслить ее специфику, но и прогнозировать развитие информационного поля в данном тексте. У них создавалась своеобразная психологическая установка на восприятие содержания материала, определяемая ожиданием того, что последует при дальнейшем чтении текста. Затем происходило сопоставление прогнозируемого и реально поступившего содержания, оценка его значимости и места в информационном поле. Отметим, что выделение элементов поступающего информационного потока происходило как при ознакомлении с заголовком текста и чтения абзаца целиком, то есть в соответствии с тем, что выделено автором учебника, так и внутри абзаца в соответствии с его структурой. Отметим, что такое выделение осуществлялось, например, при движении по «лестнице обобщения» (термин Н.П. Гресс) от фактов к выводу. Таким образом, развитие информационного поля включало ожидание, прогнозирование новой информации, которое сочеталось с осмыслением поступившей части и постепенным расширением, структурированием содержания текста.

Исходя из полученных данных, мы предположили, что у отлично успевающих школьников складывается своеобразный прием первичного анализа учебного текста. Учитывая, что в основе этого приема лежит потребность ученика в прогнозировании элементов последовательно поступающей информации, мы рассмотрели его как прием информационного прогнозирования содержания учебного текста.

Второй этап эксперимента был направлен на более полное изучение этого приема. Нам важно было понять, осознает ли восьмиклассник складывающийся у него прием анализа текста при первичном чтении. Методика второго этапа включала парную работу, которая проводилась в форме ролевой игры «Учитель — ученик». Перед отличником ставилась задача передать свой опыт анализа учебного текста при первом его чтении путем указаний, вопросов, комментариев по ходу работы. Чтобы фиксировать дробление текста на элементы, «учителю» давался лист бумаги, который он передвигал, прерывая информационный поток. <...>

Результаты второго этапа эксперимента показали, что отлично успевающие школьники в прием первичного анализа текста включают прогнозирование новой информации не только на основе заголовка текста, но и в ходе изучения его частей. При этом на основе сопоставления прогнозируемой и реально поступившей информации происходит выделение новых элементов в содержании текста, установление связей между ними, что способствует постепенному расширению информационного поля.

На третьем этапе эксперимента была предпринята попытка выяснить, при каких условиях школьники открывают для себя прием информационного прогнозирования содержания учебного текста и как они относятся к этому приему. Методика эксперимента включала индивидуальные беседы с отличниками. Ниже приведены наиболее интересные высказывания школьников. «Раньше я просто читал. Останавливался, если были рисунки или новые слова. Но потом стало интересно подумать по заголовку, что в параграфе. Ведь учительница сначала записывает тему, спрашивает, что мы уже знаем по теме и что можем узнать, а потом объясняет новый материал». «На уроке мне хотелось лучше понять физику. Помогали вопросы, которые задавала учительница, особенно после опытов. Я думала, как их объяснить, сравнивала свое предположение с правильным. Иногда были уроки самостоятельной работы с учебником. Я тоже стала читать с остановками и

предположением, что будет дальше». «Я еще в прошлом году заметила, что в параграфах есть описание опытов, рисунков, объяснение, выводы для запоминания. Все это я постепенно нахожу и обдумываю, когда читаю по абзацам. Стало интереснее на уроках самостоятельной работы с учебником. Когда в конце такого урока учительница нас проверяет, я вижу, что все хорошо поняла». «Однажды я болела. Физику учила с мамой. Она попросила меня подумать, могу ли я по названию предположить, что было на уроке. Мне стало интересно».

Результаты эксперимента показали, что в процессе обучения физике у школьников накапливается информация о структуре учебного материала, о процессе его первичного восприятия, когда учитель (или родитель) задают стимулирующие вопросы. В этих условиях формируется потребность в прогнозировании содержания текста и его элементов. В процессе реализации такой потребности у школьников возникает интерес к первичному анализу текста. Они начинают осознавать значимость приема информационного прогнозирования при чтении текста для лучшего понимания нового учебного материала, его последующей переработки и усвоения в ходе самостоятельной работы с учебником.

Нами разрабатывается методика формирования у школьников приемов первичного анализа учебного текста. На ее основе проведены индивидуальные эксперименты, позволившие прояснить некоторые особенности принятия для себя и использования приема прогнозирования содержания учебного текста разными по успеваемости школьниками седьмых и восьмых классов. Разработанная методика апробируется на уроках физики в восьмых классах. Учителя вводят образцы первичного анализа заголовка и частей текста, создавая условия для формирования необходимого приема при переходе к самостоятельному чтению. Кроме того, реализуется индивидуальный подход к слабо успевающим школьникам для изучения доступности для них введенных образцов и коррекции самостоятельной работы с учебником. Получены данные, подтверждающие возможность и целесообразность реализации методики формирования у школьников приемов первичного анализа текста в процессе обучения физике.

Вайзер Г.А. Приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы девятой международной научно-практической конференции, 10–12 апреля 2012 года: в 2 ч. Часть 1. — Барнаул: АлтГПА, 2012

Г.А. ВАЙЗЕР

Обучение школьников способам анализа текстов физических задач с неполными данными

В психолого-педагогических исследованиях показано, что одним из путей развития мышления школьников является формирование у него умений самостоятельно ориентироваться в информационном поле, осуществлять поиск причин ошибок и затруднений, вступать в диалог с учителем, формулировать вопросы, анализировать полноту задания и помощь в процессе его выполнения... Следует отметить, что в методических рекомендациях учителю большое внимание уделяется содержанию позитивной помощи ученику (коррекции затруднений и

ошибок), но достаточно полно не рассматривается проблема: как научить самих учащихся ставить вопросы. Между тем в психологии известно, что постановка вопроса, с одной стороны, свидетельствует об умении анализировать ситуацию, с другой — служит критерием продвижения школьника в усвоении материала.

Проблема обучения учащихся умению задавать вопросы является важной на любом этапе обучения. Проведенное нами исследование показало: для формирования такого умения целесообразно уже с самого начала обучения физике предлагать подростку задачи с неполными данными. Известно, что именно в этот период в соответствии с возрастными закономерностями создаются условия для интенсивного развития мышления школьника. Умение задать вопрос в процессе обучения способам анализа задач помогает ученику включиться в общение с педагогом, проявить свою самостоятельность при усвоении знаний, овладеть методами рассуждения.

Рассмотрим и частично проиллюстрируем педагогические ситуации и систему заданий для обучения школьников умению задавать уточняющие вопросы по ходу анализа задачи с неполными данными.

Ситуация 1. Введение задачи с неполными данными. Учитель предлагает задание, отвечающее требованию стимулировать ученика к постановке уточняющего вопроса. Этому требованию удовлетворяют прежде всего задания с неполной информацией и задания, формулировка которых провоцирует движение мысли в узкой области поиска решения. Если ученик не задает уточняющего вопроса, то решение будет либо неправильным, либо неполным, либо нерациональным.

В качестве примера рассмотрим задачу с неполными данными.

Задание 1. Попробуйте решить задачу.

Задача. Имеются два стола: круглый на одной ножке и четырехугольный на четырех ножках. Какой стол производит большее давление на пол?

В задаче не указан вес стола и размер ножек. Формулировка задачи провоцирует учащихся на возможное домысливание условий: 1) столы одинаковые (весят одинаково, площади опоры одинаковы), 2) площадь опоры одной ножки меньше площади опоры четырех ножек, 3) обычно четыре ножки тонкие, а одна — с массивным широким основанием, поэтому у круглого стола площадь опоры больше, чем у четырехугольного.

Ситуация 2. Диагностика и коррекция умений распознавать задачу с неполными данными. Учитель предлагает дифференцирующее задание, которое содержит ответы для выбора. Сначала даются неправильные ответы, в которых учтены варианты домысливания условий учеником, не обнаружившим неполноту данных. Если ученик выявил, что задача неполная, то он может обратиться либо к ответу «не знаю», либо к ответу, где требуется задать уточняющий вопрос.

Задание 2. Выберите вариант ответа к предыдущей задаче.

1) Давление одинаковое, так как столы весят одинаково и имеют равные площади опоры.

2) Круглый стол производит большее давление, так как опирается всего на одну ножку.

3) Четырехугольный стол производит большее давление, так как опирается на ножки с небольшой площадью опоры.

4) Не знаю.

5) Хочу задать уточняющий вопрос.

На основе выполнения задания 2 можно выделить три группы учащихся.

Группа 1. Выбор первых трех вариантов свидетельствует о том, что ученики не распознали задачу с неполными данными. Учитель предлагает снова прочитать задачу и выделить в тексте смысловые опоры. К смысловым опорам относятся слова и словосочетания, которые позволяют осуществить поиск теоретических положений и применить их к условиям задачи... Учащиеся выделяют смысловую опору «производит большее давление» и убеждаются, что смысловые опоры «сила давления» и «площадь опоры» не конкретизированы. Например, сопоставляя первый вариант ответа с текстом задачи, учащиеся видят: в задаче не сказано, что столы одинаково весят и их площади опоры равны. Информация, полученная при обсуждении каждого варианта ответа, помогает обнаружить неполноту условий задачи и побудить желание задать уточняющий вопрос.

Группа 2. Выбор четвертого варианта свидетельствует о том, что ученики либо не знают теоретический материал, либо обнаружили неполноту условий задачи. В процессе обсуждения причин затруднений выделяются две подгруппы. Подгруппа 2а. Ученики не знают теоретического положения. Подгруппа 2б. Ученики знают формулу давления, но не могут ее применить, так как задача с неполными данными. Они оказывают необходимую помощь ученикам подгруппы 2а. Сначала в задаче выделяют смысловую опору «производит большее давление». Затем раскрывают содержание понятий «давление», «сила давления», «площадь опоры» и напоминают правило, которое имеется в учебнике: «чтобы определить давление, надо силу, действующую перпендикулярно к поверхности, разделить на площадь поверхности». Информация, полученная в ходе обсуждения ответа «не знаю», помогает учащимся осознать, что для ответа на вопрос задачи надо задать уточняющие вопросы о силе давления и площади опоры каждого стола.

Группа 3. Выбор третьего варианта свидетельствует о том, что ученик осознал неполноту данных задачи и у него сформирована готовность к постановке уточняющих вопросов.

Ситуация 3. Диагностика и коррекция готовности учащихся к постановке уточняющих вопросов. Учащимся предлагается задание 3, направляющее умственную деятельность при постановке уточняющих вопросов. Сначала воспроизводится теоретическая основа для формулирования вопроса. При подготовке направляющего задания мы исходили из того, что уточняющие вопросы возникают у ученика по мере продвижения в решении. Поэтому нецелесообразно перечислять сразу все возможные вопросы. Следует их предварительно сгруппировать и сначала выяснить у ученика, к какой группе относится его уточняющий вопрос.

В рассматриваемой задаче уточняющие вопросы легко разбиваются на 2 группы в соответствии со спецификой самого теоретического положения. Чтобы выяснить, какое тело производит большее давление, надо сравнить силы давления и площади опоры. Поэтому одна группа вопросов связана с силой давления, другая — с площадью опоры.

Задание 3. Запишите формулу давления. О чем ваш вопрос?

О силе F , которая производит давление?

О площади опоры S ?

Другой вопрос.

На основе выполнения задания можно выделить три группы учащихся.

Группа 1. Выбор первого варианта показывает, что учащиеся распознали неполноту данных и наметили план: сначала задать вопрос о силе давления. Учитель предлагает сформулировать свой вопрос и перейти к заданию 4а.

Группа 2. Выбор второго варианта показывает, что учащиеся распознали неполноту данных и наметили план: сначала задать вопрос о площади опоры. Учитель предлагает сформулировать свой вопрос и перейти к заданию 4б.

Группа 3. Выбор третьего варианта, возможно, связан с тем, что учащиеся хотят задать сразу два вопроса. Учитель предлагает наметить последовательность вопросов и перейти к заданиям 4а и 4б.

После обсуждения всех вариантов задания 3 учащиеся делают вывод, что для решения задачи следует задавать уточняющие вопросы о силе давления и площади опоры в любой последовательности. <...>

Проведенные нами эксперименты подтвердили возможность реализации описанной выше методики как в рамках коллективной работы на уроке, так и индивидуальной путем составления компьютерных программ для школьников.

Вайзер Г.А. Обучение школьников способам анализа текстов физических задач с неполными данными // Развитие мышления в процессе обучения физике: Сб. научных трудов. Вып. 7 / Под ред. С.А. Суворикиной. — Омск: Издательство Полиграфический центр КАН, 2011

- **МИРОНОВА Ксения Вадимовна** (р. 1986) — в 2007 г. окончила филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, с 2005 г. — сотрудник Психологического института, работает в группе психологических основ построения школьных учебников под руководством Г.Г. Граник. Занимается теоретико-практическим исследованием психодидактических основ построения учебных книг, развивающих у школьников подросткового возраста понимание лирической поэзии. Создает разделы, посвященные лирике, в учебных книгах нового (психодидактического) типа для учащихся средней школы, в которых целенаправленно реализуются принципы развития понимания подростками лирической поэзии. Основные публикации: Читаем поэзию М.Ю. Лермонтова // Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под науч. ред. Г.Г. Граник. М., 2007; Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2; Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Тучи» // Литература в школе. 2011. № 3.

К.В. МИРОНОВА

Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста

...Одной из важнейших проблем современного российского образования является формальное отношение школьников к произведениям художественной литературы, в том числе к лирической поэзии. В связи с этим на уроках, посвященных изучению лирики, задачи интеллектуального, эмоционального, духовно-нрав-

ственного развития учеников, их творческих способностей оказываются (за редким исключением) невыполненными.

С целью выявить особенности восприятия школьниками подросткового возраста поэтического текста нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 74 ученика 5—8-х классов двух московских школ. В этих классах преподавали учителя высшей квалификации. <...>

Методика и результаты

Эксперимент проводился в несколько этапов.

Задачей первого этапа было исследование восприятия учащимися тех поэтических текстов, которые уже рассматривались ими на уроках либо в начальной школе, либо в предыдущих четвертях того же учебного года (то есть по прошествии нескольких месяцев или двух-трех лет). Учащимся было предложено на уроке письменно ответить на вопросы по стихотворениям М.Ю. Лермонтова «Утес» и «На севере диком стоит одиноко...» (5-й класс), «Когда волнуется желтеющая нива...» и «Парус» (7—8-й классы). <...>

Обработка письменных ответов осуществлялась методом экспертной оценки. <...>

Работы 82% испытуемых свидетельствовали о поверхностности восприятия, невнимательности ко многим элементам текста: стало очевидным, что ученики не владеют литературоведческими терминами, которые, в соответствии с программой, должны уже быть им известны. Некоторые учащиеся трактовали стихотворение слишком вольно, свободные ассоциации вводили их в сторону от содержания. <...>

По ответам ряда учеников было видно, что, вместо того чтобы рассуждать самостоятельно, они пытались вспомнить, как надо разбирать это стихотворение, говорили чужими словами, часто не имеющими никакого отношения к подлинному смыслу данного произведения. Например: «Мне кажется, автор здесь [в стихотворении «Когда волнуется желтеющая нива...»] сравнивает общественную политику царя в России, жесткую, жестокую, с политикой в других странах».

У 16% школьников были интересные наблюдения, но отсутствие навыков анализа поэтического текста мешало им развить и обосновать свои мысли. <...>

Анализ ответов позволяет говорить о наличии у многих учеников негибкой установки, некоторого схематизма, который очень быстро формируется при формальном подходе к чтению и анализу художественного произведения, что мешает им увидеть его многообразие и глубину. <...>

В связи с этим возникает необходимость коренного изменения в системе обучения школьников общению с поэзией. Эта система должна быть основана на психолого-дидактических принципах, то есть на уроках изучения лирики на первом месте должна стоять задача развития учащихся, актуализации и совершенствования их творческого мышления, стимулирования познавательной активности. Особенно это важно для учащихся подросткового возраста, для которых учебная деятельность перестает быть ведущей и выступает не как объект усвоения, а как субъективное средство своего личностного, социального и допрофессионального развития.

На втором этапе эксперимента нами была проведена устная беседа с учащимися по двум стихотворениям. Задача, которую мы перед собой ставили, состо-

яла в том, чтобы активизировать читательское восприятие учащихся путем обсуждения стихотворений, основанного на принципах субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учениками, когда вместо традиционного снабжения учащихся готовыми истинами ребята подключаются к процессу совместного творческого исследования. Подобное обсуждение можно назвать полилогическим (от греч. полилог — «речь многих»), т.к. оно основано на чередовании-соприсутствии равноправных «речей»: поэта, критиков, учителя, учеников; объединяющим же началом — «общей речью» — становится совместный поиск, стремление к истине.

По итогам второго этапа можно условно разделить детей на три группы.

Первая группа: школьники, которые активно включились в процесс обсуждения, начали с увлечением отвечать на конкретные вопросы по стихам, рассуждали, порой спорили друг с другом, отстаивали свое мнение. Это 65% учеников. Следует отметить, что 8-й класс, в котором проводился эксперимент, в этой школе считается трудным, слабоуспевающим, и учительница призналась, что не ожидала от учеников такой активной работы и интересных ответов.

Вторая группа: ученики, которые сами не выступали, но внимательно слушали, не отвлекались, следили за ходом урока — 23%. Некоторым из них было трудно справиться со смущением, страхом высказать свое мнение.

Третья группа: школьники, остававшиеся пассивными, не проявлявшие интереса к происходящему на уроке, явно занимавшиеся другими делами — 12%.

На третьем этапе ученикам было вновь дано письменное задание. Их попросили сопоставить два стихотворения Лермонтова, которые разбирались на предыдущем уроке (учеников 5-го класса — «Утес» и «На севере диком стоит одиноко...», учеников 7-го и 8-го классов — стихотворения «Парус» и «Когда волнуется желтеющая нива...»), и ответить на вопросы, понравилось ли им обсуждать стихотворения, что нового они для себя узнали.

Судя по ответам, понравилось обсуждать 74% учеников; не понравилось — 17%; не очень понравилось (и да, и нет) — 9%. <...>

В целом следует отметить, что ничего не изменилось в восприятии стихотворений только у тех, кто полностью игнорировал работу на уроке. У остальных же восприятие стихотворений стало более глубоким, осмысленным, а главное — изменился сам подход к чтению лирики, появился интерес. <...>

Обсуждение

Анализ и обработка полученных в результате эксперимента данных позволяют сделать вывод, что полилогическое обсуждение создает благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала учеников, способствует росту их познавательной активности и читательской заинтересованности. Конечно, это только начальный этап экспериментальной работы. В дальнейшем с учащимися необходимо провести формирующий эксперимент, с тем чтобы развивать у них умения самостоятельно исследовать многослойную структуру стихотворения, оценивать художественный текст, учить диалогу с лирическим произведением, чтобы они воспринимали все его сигналы, не проходили мимо непонятных слов.

Обычно эти задачи ставятся перед учителем, но, как показывает практика, за исключением небольшого количества учителей-энтузиастов, подобная работа

учителями в школе не проводится. Возникает вопрос: можно ли эти функции передать учебнику? Необходимость подобных учебников связана еще и с тем, что на уроке, когда в классе, как правило, более 20 человек, некоторые ученики зачастую не успевают за ходом общих рассуждений, оказываются в числе отстающих. Как показал эксперимент, подобная ситуация приводит к формированию у них отрицательного отношения к художественным произведениям и к такого рода обсуждениям. Если же эта дискуссия разворачивается на страницах книги, то каждый ученик получает возможность стать ее участником, идти в своем темпе.

Выявление психологических приемов развития у школьников смыслового (полноценного) понимания поэтических текстов, а также способов передачи этих приемов учебникам является следующим этапом нашего исследования.

Главная задача, которую мы перед собой ставим при разработке разделов в учебниках и учебных книгах, посвященных поэзии, — формирование настоящего читателя, «открытого эмоциональному и эстетическому воздействию текста, способного проявить собственную нравственную позицию и умеющего грамотно выразить свои мысли и чувства как в устной, так и в письменной форме». По выражению В.В. Набокова, читатель должен быть наделен «страстностью художника и терпением ученого». Для полноценного восприятия поэзии необходимо сочетание художественного склада с научным: умение вчувствоваться и вдумываться в произведение, сопереживать, проникать в авторское видение мира и отвечать собственными ассоциациями, мыслями, чувствами, творчески развиваться.

Разрабатываемые в настоящее время главы, посвященные поэзии, пишутся в жанре лекции-беседы: лекционный материал вплетается в общую ткань беседы, ученикам сразу же показывается, как нужно применять полученные знания, чтобы они не оседали мертвым грузом, а стали частью их активного интеллектуального багажа. Эти лекции-беседы призваны направить школьников в русло активного осмысления поэтического текста, вовлечь их в процесс разбора стихотворений, дать им возможность участвовать в поиске истины, ощутить радость открытия и почувствовать себя настоящими исследователями. Особое внимание уделяется нами созданию и поддержанию правильной атмосферы на страницах книги: спокойного доверительного общения, в основе которого лежит уважение к ученику и его мнению.

Также мы считаем важным приучать учеников видеть произведение с точек зрения разных людей, что способствует обогащению восприятия, учит слышать и уважать мнение оппонентов, развивает гибкость мышления. Для этого приводятся мнения критиков, а также реальные ответы учащихся на некоторые из задаваемых вопросов. Особенно ценно в этих ответах то, что в них отражается логика рассуждений других школьников, процесс поиска ими адекватного решения проблемы. Тем самым они учат школьника-читателя умению рассуждать. Часто приводятся полярные, взаимоисключающие мнения, которые толкают ученика на собственные размышления. После этих ответов мы приводим свою интерпретацию как одну из возможных, открывающую пути к дальнейшему движению в познании через опирающиеся на текст и одновременно подчас неожиданные для учащихся ракурсы, приемы и ассоциации, что активизирует их исследовательское внимание.

Одна из важнейших задач — научить школьников работать со словом, сформировать у них привычку размышлять над раскрываемыми в разных контекстах значениями, не проходить мимо непонятных слов. Поэзия представляет собой богатый материал для развития этих навыков, т.к. в ней в концентрированной форме с наибольшей полнотой раскрываются выразительные возможности слов, каждое из которых приобретает глубокую значимость и само по себе, и как часть художественного целого. На протяжении беседы неоднократно заостряется внимание учеников на том или ином слове, вместе обсуждается его смысл в данном контексте.

Заключение

Все вышеизложенное подчинено главным задачам, которые мы ставим перед собой при разработке глав, посвященных поэзии. Эти задачи состоят не только в том, чтобы вместе с учащимися исследовать стихотворения в структурно-семантическом и историко-культурном аспектах, но прежде всего в том, чтобы путем полилогического изучения поэтического текста учить вдумчивому чтению, сотворчеству с автором, кропотливому любовному взглядыванию в стихотворение и, как результат, формировать у школьников восприимчивость к явлениям духовной культуры.

Миронова К.В. Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010, Т. 3, № 2

- **СМИРНОВА Елена Олеговна** (р. 1948) — ученица М.И. Лисиной. В 1971 г. окончила факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Работает в Психологическом институте с 1971 г. в лаборатории психологии детей дошкольного возраста, в 1993—2009 гг. заведовала данной лабораторией. В 1977 г. защитила кандидатскую диссертацию «Влияние общения со взрослым на психологическую готовность к школе», в 1992 г. — докторскую: «Условия и предпосылки развития произвольного поведения»; профессор (2003). С 2000 г. также является профессором МГППУ, с 2008 г. — руководитель Московского городского Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при МГППУ. Член-кор. РАО. Награждена медалями К.Д. Ушинского, Г.И. Челпанова (2001), лауреат конкурсов «Грант Москвы» (2002, 2005), награждена Премией Правительства РФ в области образования (2011). Область интересов: детская психология, дошкольная педагогика, исследование современного детства, игра и игрушка, современная детская субкультура, психолого-педагогическая экспертиза информационной продукции для детей (игрушек, книжек, мультфильмов). Основные труды: Развивающие игры для дошкольников / О.Е. Смирнова, З.М. Богуславская. М., 1992; Искусство общения с ребенком от года до шести лет: советы психолога / А. С. Галигузова, О.Е. Смирнова. М., 2004; Дошкольник в современном мире. М., 2006; Детская психология (учебник для педагогических вузов). СПб., 2009; Конфликтные дети / О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова. М., 2009; Лучшие развивающие игры. М., 2010; Общение дошкольников со взрослым и со сверстниками (учебное пособие). М., 2012.

Психологическая экспертиза современных детских книг

Дошкольный возраст — это период активного освоения детской литературы. В русской и мировой культуре есть огромное количество прекрасных сказок и стихов для маленьких детей, составляющих золотой фонд культуры. Эти произведения являются сокровищницей не только языка, но и переживаний, смыслов, человеческого опыта, представлений и ценностей. Все это могут и должны присвоить и освоить наши дети.

В настоящее время выпускается огромное количество самых разных изданий для детей. Детские книжки продаются не только в магазинах, но и на лотках, в метро, в парках. Это свидетельствует о том, что на рынке книжной продукции для детей существует достаточно жесткая конкуренция. Причем в отличие от рынка игрушек, здесь конкурируют отечественные производители (т. е. издательства), поскольку очевидно, что книжки для наших детей должны быть на русском языке (даже если это перевод с иностранного). В борьбе за потребителя, стремясь сделать свой товар более привлекательным, издатели придумывают новые формы печатной продукции для детей, где литература уходит на задний план и становится фоном для какой-либо другой деятельности. В результате появляются новые «жанры» детских книг, развивающая роль которых пока что не осмыслена в педагогике и в психологии. Мы попытаемся восполнить данный пробел и проанализировать новинки современной печатной продукции для детей с позиции детского психолога.

Среди относительно новых жанров детских книг можно выделить книжки-игрушки, книжки-поделки и книжки-задачники. Остановимся на их описании и психологической характеристике.

Книжки-игрушки представляют собой печатные издания, в которых встроена какая-либо игровая «добавка», призванная сделать книжку более развлекательной и привлекательной. Наиболее простым и распространенным вариантом такой добавки являются круглые глаза персонажей (кошечек, лягушек, собачек и пр.), внутри которых крутится подвижный зрачок. При переворачивании страниц (соответственно при изменении картинки) эти глаза меняют своего хозяина, но сами по себе, естественно, не меняются. Получаются разные звери, а иногда и люди, с одинаковыми круглыми глазами, в которых плавает один и тот же зрачок. Еще один вариант такой игровой добавки — встроенное звуковоспроизводящее устройство. Например, если нажмешь на картинку лягушонка — он начинает квакать, а на утенка — кричать. Иногда в книжку встраивают какой-либо музыкальный инструмент, который может быть косвенно связан с ее содержанием. Так, к изданию «Бременских музыкантов» прилагается в запечатанном виде маленькая дудочка. Игровые добавки могут иметь самые разные варианты. Панорамные иллюстрации в книжках становятся все более объемными, подвижными и технически сложными — их уже нужно не просто рассматривать, но двигать, исследовать, пробовать. Все они призывают ребенка к действию — нажимать, вращать, крутить, словом, играть. Однако к настоящей игре все эти действия не имеют отношения. В то же время для маленьких детей такие игровые добавки безусловно являются привлекательными — удержаться от таких манипуляций просто невозможно. Малышу хочется попробовать, что «умеет» делать картинка и книжка.

Понятно, что интерес к таким пробам, а значит, и к самой книжке, быстро иссякает. При этом ее литературное содержание уже не важно.

Конечно, картинки совершенно необходимы для любой детской книжки. Дети обожают рассматривать картинки, выискивают в них мельчайшие подробности, до бесконечности возвращаются к разглядыванию одних и тех же изображений. Картинки помогают проникнуть в содержание текста и понять его. Кроме того, они (в отличие от мультиков) позволяют «остановить мгновение», еще и еще раз вернуться к любимому эпизоду и самостоятельно вспомнить, и узнать «про что было в книжке». Так что картинка в детской книжке — это не просто иллюстрация, это своего рода средство проживания и присвоения текста. Но для этого картинка не должна быть предметом для манипуляций. А если иллюстрация призывает к практическим действиям и уводит внимание ребенка от текста, это значит, что книжка уже не является книжкой, так и не став игрушкой.

Книжки-поделки — это своего рода сочетание литературы с продуктивной деятельностью. Это может быть рисование, раскрашивание, аппликация, конструирование на бумаге (так называемое плоскостное конструирование) и пр. Например, по ходу чтения сказки ребенку предлагается раскрасить по образцу незакрашенные картинки или дорисовать отсутствующие детали изображений. Во многих книжках иллюстрации имеют массу белых пятен, которые дети должны восполнить, т.е. наклеить недостающие части картинок, выбрав их в соответствующих приложениях. Так, в сказке про Дюймовочку у героини отсутствуют рука, кусочек платья и лицо (что само по себе выглядит, мягко говоря, странно), а в конце книжки (в приложении) представлены соответствующие детали наряду со многими другими. Соответственно ребенку предлагается в процессе знакомства со сказкой (или после него?) выбрать нужные части картинок и заполнить белые пятна. Таким образом, либо знакомство с текстом происходит на основе весьма странных, незаконченных (ущербных) картинок, либо восприятие сказки подменяется аппликацией. Сама по себе аппликация (как и раскрашивание или дорисовывание картинок) — занятие вполне полезное и увлекательное для дошкольников. Но почему и зачем его нужно соединять с восприятием литературы? Видимо, по логике авторов, такое совмещение придает книжке дополнительную привлекательность и развивающее значение. На самом деле, восприятие художественной литературы и занятие аппликацией (рисование или раскрашивание) — это совершенно разные и несовместимые виды деятельности. Попытка их объединения разрушает и то и другое. Вместо того чтобы «вжиться» в содержание сказки, представить и пережить описываемые события, ребенок начинает «доделывать» книжку — сам материал подталкивает его к этому. В то же время он не может полностью погрузиться в продуктивную деятельность, поскольку это не совсем его самостоятельная поделка, а все-таки книжка. Вообще, возможность — а в данном случае необходимость — вмешательства и «доделывание» книги имеет весьма сомнительное воспитательное значение. Бережное отношение к ней, ее целостность и сохранность всегда считались одной из составляющих воспитания читателя. Здесь же ребенку предоставляется полная свобода в обращении с книгой — он может произвольно и по-своему ее расукрашивать, разрисовывать, доделывать и пр. Можно полагать, что такое вынужденное внедрение маленького читателя в материальную форму произведения убивает уважение к книге и уж, конечно, нарушает целостность восприятия литературы.

Еще одним популярным жанром издательской продукции для детей являются **книжки-задачники**, а именно превращение художественной литературы для детей в дидактические пособия по освоению каких-либо навыков. В традиционные сказки вставляются мало связанные с их содержанием задания, которые нужно выполнить в процессе чтения. Например, по ходу знакомства с известной сказкой «Гуси-лебеди» ребенок должен сосчитать, сколько гусей летит в небе, сколько яблок висит на яблоне, сколько деревьев растет на поляне и пр. Или в книжку про Красную Шапочку помещены задания по определению времени отдельных событий. Пользуясь нарисованными на каждой странице часами, ребенок должен выяснить, как долго гуляли по лесу Красная Шапочка и Волк, сколько было времени, когда Волк начал есть бабушку, а сколько времени потребовалось охотникам для «вскрытия» волка и т.п. С точки зрения авторов этих книжек, подобные задания имеют несомненный развивающий эффект, который дополняет известную сказку. Ребенок не просто знакомится со сказкой, но еще и учится определять время! Конечно, это полезное умение, но причем здесь Красная Шапочка? Похожих заданий в детских книжках огромное множество.

Конечно, книжки-раскраски и дидактические книжки для детей были всегда и в определенных количествах они нужны дошкольникам. Но в последнее время эти дополнительные элементы внедряются в **литературные** произведения и явно мешают восприятию текста. С точки зрения создателей подобных жанров, введение игровых добавок или специальных заданий в известную сказку сразу делает книжку более привлекательной и развивающей. Так, сказка про репку ничего не развивает, а репка, в которой нужно измерить и сравнить рост персонажей, сразу превращается в развивающую. Здесь действует чисто рыночная логика: чем большим количеством функций обладает товар, тем больший спрос он должен иметь. Покупателю предлагается своеобразная выгода — два (а лучше три или четыре) в одном. Он приобретает не просто детскую сказку, а еще и дидактическое пособие, и набор для аппликации. Какая экономия! Это простая житейская логика совершенно не принимает в расчет развивающее значение самой детской художественной литературы. А между тем это значение огромно.

В педагогике и психологии немало трудов посвящено воспитательному значению детской литературы. Литература дает ребенку образцы прекрасного и безобразного, доброго и злого. Герои детских сказок выступают для дошкольников как моральные эталоны, т.е. как общественно признанные носители положительных или отрицательных качеств. Следует подчеркнуть, что такие персонажи не являются образцами в обычном понимании этого слова. Дети не столько подражают сказочным героям (что, кстати, подчас невозможно сделать), сколько воображают себя ими, берут на себя их роли, как бы перевоплощаются в них. Это очень важно для становления морального сознания и моральной саморегуляции. Ребенок получает возможность предстать перед собой в образе, отличном от него самого, воплотить какие-то свои качества в поступки. Это бесконечный источник сюжетов игры, в которых присваиваются смыслы человеческих отношений и мотивы деятельности людей. Такое присвоение, как и моральное воспитание вообще, не может быть основано ни на наказаниях, ни на упражнениях, а только на формировании эмоционального отношения к нормам поведения человека. Художественная литература как раз способствует воспитанию чувств и становлению эмоционального отношения к моральным нормам.

Восприятие литературы имеет огромное значение для умственного и познавательного развития ребенка. Читая книгу, вернее слушая литературный текст, дошкольник должен **представлять** происходящие события, включаться в них, связывать разные фрагменты произведения. Это требует работы мысли, сосредоточенности и воображения, а значит, развивает все эти способности. Если при восприятии мультфильмов все это дается на экране в готовом виде, то приобщение к книге требует большой внутренней активности. Чтение (слушание) книг развивает образное мышление, будит воображение ребенка, стимулирует к осознанию себя и своих действий. Литература приобщает его к отечественной и мировой культуре и вообще имеет исключительно важную роль в речевом, эстетическом, личностном и познавательном развитии ребенка.

Но далеко не всякая книжка может выполнить эту развивающую роль. Описанные выше варианты новых жанров детской литературы явно не способствуют восприятию литературы. В них содержание и художественная форма текста вытесняются и подменяются другими, посторонними для литературы видами деятельности (манипулятивной, продуктивной или учебной). Такая подмена явно не способствует переживанию и пониманию содержания книжки. Под предлогом дополнительного привлекающего или развивающего эффекта, ребенку предлагают осуществить какие-либо действия, уводящие его от полноценного литературного восприятия.

Важная особенность восприятия литературы в дошкольном возрасте заключается в том, что оно осуществляется при участии и с помощью взрослого человека. Ребенку, еще не умеющему (или плохо умеющему) читать, текст и его интонацию доносит близкий взрослый. И это очень важно, поскольку в процессе чтения происходит их активное взаимодействие — для ребенка восприятие текста опосредовано интонацией и знакомым голосом близкого человека, а взрослый всегда учитывает реакцию ребенка, старается расставить нужные акценты. Но технологизация и модернизация детской книги убирает эти счастливые моменты взаимодействия. Стремясь облегчить взрослым жизнь и избавить от утомительного чтения детских сказок, производители детских книг обеспечивают свои продукты звуковоспроизводящими устройствами — каждая страница книги сопровождается соответствующим текстом, который выразительно воспроизводит артист иногда с музыкальными и другими звуковыми эффектами. Таким образом, ребенок может обойтись без помощи взрослого — переворачивая страницы, он может сам слышать напечатанный текст и рассматривать картинки. Но слышать — еще не значит воспринимать смысл и художественную форму произведения. Такая техническая оснащенность препятствует действительному пониманию литературы, способствует отчуждению не только ребенка и взрослого, но и литературного содержания от своего адресата. Механическое воспроизведение текста превращает его в звуковое сопровождение, а часто в пустой звук и в возможность экспериментирования. Многие дошкольники, быстро перелистывая страницы, с удовольствием наблюдают бессмысленную смену звучащего текста, который превращается в сумбур, в своеобразную «чепуху», не имеющую никакого отношения к восприятию художественной литературы.

Итак, выбирая книжку для детей, нужно следить за тем, чтобы она не нарушала целостности восприятия литературы, чтобы никакие дополнения не уведили ребенка от содержания произведения. Но этого, конечно, недостаточно. Необходимо оценивать и само содержание, и художественную форму текста, и

оформление книжки. Часто современные книжки подают классические произведения для детей в примитивной, сокращенной, упрощенной форме. А иногда, напротив, книжки для детей содержат далеко не детскую лексику, сложный синтаксис, что, конечно, затрудняет восприятие текста. Все это имеет решающее значение для понимания книжки, присвоения ее содержания и ее влияния на развитие ребенка.

Естественно, выбирая книжку в магазине, довольно трудно (а иногда и невозможно) детально проанализировать разные аспекты книжки и учесть все рекомендации. Все это делает крайне актуальной психолого-педагогическую экспертизу печатных изданий для детей. В настоящее время в Московском центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек проводится оценка игровой продукции для детей. Игрушки, отвечающие всем требованиям психологов, получают специальный знак «Детские психологи рекомендуют». Представляется, что этот знак может стать ориентиром и в море современной печатной продукции и поможет взрослым выбирать действительно хорошие книжки для детей.

Смирнова Е.О. О «новых жанрах» детской литературы и выборе книг для детей // Современное дошкольное образование. 2009, № 4

Г.А. ЦУКЕРМАН⁶

Читательская грамотность российских учащихся

Тест PISA четко обозначил те качества, которые с точки зрения международного образовательного сообщества необходимы выпускнику школы для успешного функционирования в современном мире. Во многом под влиянием PISA работники образования заговорили на языке компетентностей... Мы все хотим, чтобы выпускники школ, люди, от которых зависит экономическое и социальное благополучие нашей страны в ближайшем будущем, умели и стремились использовать школьные знания в новых условиях, не похожих на те ситуации уроков и экзаменов, где эти знания накапливались и предьявлялись.

В частности, мы все, разумеется, хотим, чтобы выпускники отечественных школ были вооружены одним из главных инструментов, необходимых для дальнейшего самообразования, саморазвития, самосовершенствования: чтобы они обладали читательской грамотностью.

Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Чтобы ясно понимать, что измеряет тест PISA, вникнем в каждое слово этого определения.

Читательская грамотность — Почему используется термин «читательская грамотность» вместо термина «чтение»? Чтение (особенно в педагогическом контек-

⁶ Персоналия Г.А. Цукерман на с. 302.

ксте) нередко понимается как декодирование — перевод букв в звуки. Часто умение читать ассоциируется с чтением вслух. Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций — от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне. Желаемый уровень понимания зависит от задачи, которую ставит перед собой читатель.

Исторически термин «грамотность» означает владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста. Говоря о читательской грамотности, мы хотим подчеркнуть активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей.

...способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них...

Слово «понимать» (прочитанное) говорит о самом существенном элементе читательской деятельности и важнейшем направлении педагогической работы при обучении чтению. Слово «использовать» подчеркивает прагматические, функциональные, прикладные аспекты работы читателя. Слово «размышлять» указывает на активность читателя, который для понимания авторской мысли использует свои собственные мысли и опыт. Даже на самых ранних этапах чтения читатель опирается на свое знание о том, как буквенные знаки превратить в слова, и о том, что значит каждое слово. По мере развития читателя его размышления о тексте могут менять его восприятие мира. И наоборот: знания о мире, с помощью которых читатель строит понимание текста, изменяют восприятие текста. Ясно, что эти изменения происходят по большей части бессознательно, незаметно для самого читателя. Однако иногда размышления, возникающие в процессе чтения, побуждают читателя сознательно анализировать содержание, форму и структуру текста, его соотношение с собственными знаниями читателя.

...письменные тексты...

— все те связные тексты, где язык используется в графической символике — рукописные, печатные, электронные. Термин «письменные тексты» не относится к аудиозаписям, фильмам и мультфильмам, радио- и телевизионным передачам или рисункам без слов. Письменный текст может включать рисунки, диаграммы, графики, карты, таблицы и комиксы со словесными подписями.

Рукописные тексты включены в это определение лишь для полноты описания: они практически не отличаются от печатных текстов по структуре и требуют тех же читательских навыков и стратегий. С другой стороны, электронные тексты отличаются от печатных во многих отношениях. Здесь иные физиологические условия чтения, иной объем текста, доступный читателю в каждый момент чтения, иные связи между частями текста и разными текстами (гипертекстовые связи) и, как правило, иной способ включения читателя в занятие чтением. От читателя электронных текстов, стремящегося выполнить и завершить любую читательскую задачу, требуется гораздо большая самостоятельность в прокладывании собственного пути через тексты.

Для определения читательской грамотности в тесте PISA выбрано не слово «информация», часто употребляемое для определений чтения, а слово «текст», потому что оно включает и художественные, и любые другие тексты.

...заниматься чтением...

Развитый читатель не только умеет читать, но и ценит чтение, активно использует его при решении самых разных задач. Поэтому цель обучения — культивировать и мастерство, и стремление к чтению. Речь идет о мотивации чтения, которая включает группу эмоциональных и поведенческих характеристик читателя, таких как интерес, удовольствие от чтения, ощущение свободы выбора круга чтения, разнообразные и частые практики чтения, включенность в социальные отношения, опосредствованные текстами.

...чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Эта часть определения читательской грамотности призвана обозначить в полном объеме ситуации, где без чтения нельзя обойтись. Это ситуации и частной, и общественной жизни; и гражданские, и деловые, и учебные — от формального обучения до пожизненного самообучения. Читательская грамотность помогает человеку «достигать своих целей, расширять свои знания и возможности», обеспечивая, например, возможность закончить учебное заведение или найти работу, а также удовлетворить менее конкретные и близкие желания — расширять и обогащать личную жизнь. Читательская грамотность помогает человеку «участвовать в социальной жизни», позволяя не только вносить вклад в жизнь общества, но и удовлетворять свои собственные нужды — и социальные, и культурные, и политические. Грамотным людям, к примеру, легче ориентироваться в сложных институтах — медицинских, правовых, банковских. Им легче принимать разумные решения в гражданских выборах, так как читательская грамотность делает человека более критичным и независимым, создавая условия для личной свободы.

Чтение — это сложноорганизованная деятельность, и не все ее элементы поддаются измерению. Для теста PISA важнейшими составляющими читательской деятельности признаны Читательские умения — когнитивные стратегии и способы работы с текстом. <...>

Тест PISA различает **пять читательских умений**:

1. *retrieving information* — Извлечь эксплицитную информацию и заполнить «зазоры» текста. Восстановить реалии, описанные в тексте.

2. *forming a broad understanding* — Связать отдельные авторские сообщения в целостную картину.

3. *developing an interpretation* — Понять, что хотел сказать мне (читателю) автор.

4. *reflecting on and evaluating the content of a text* — Размышлять о содержании информации, сообщенной в тексте. Отнестись к тому, что сообщил автор читателю: дать свою оценку сказанному. Поместить авторское сообщение в собственный контекст.

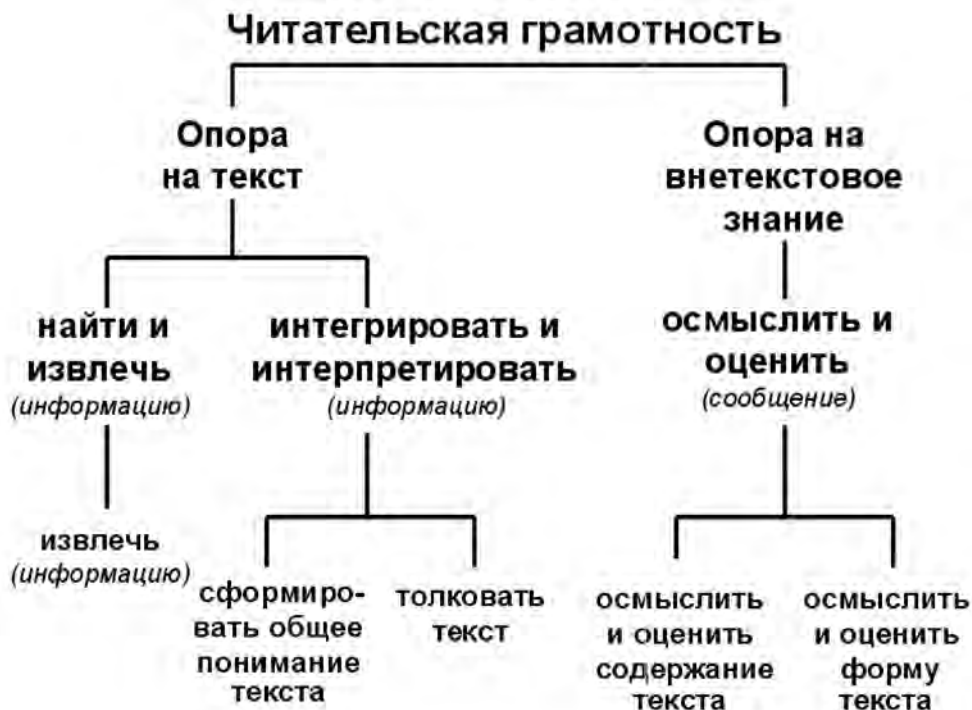
5. *reflecting on and evaluating the form of a text* — Размышлять о форме авторского сообщения. Дать свою оценку формы высказывания. <...>

Строение теста PISA не позволяет построить отдельную шкалу для измерения каждого из пяти названных умений. Поэтому эти пять шагов к полному и глубокому пониманию текста укрупнены в три читательских умения и соответствующие им действия: Найти доступ к информации и извлечь ее. Сформировать общее понимание текста и перевести информацию текста на язык читателя. Размышлять о содержании и форме текстового сообщения, оценивать его.

Далее будут использованы сокращенные названия этих трех действий: 1 — найти и извлечь (сообщение или информацию); 2 — интегрировать и интерпретиро-

вать (сообщение), или — по-русски: связывать и толковать; 3 — осмыслить и оценить (сообщение).

Выполняя первое действие, читатель концентрируется, прежде всего, на отдельных фрагментах информации текста. Выполняя второе действие, читатель соединяет эти фрагменты в общую картину. Выполняя третье действие, читатель соотносит сообщение текста с внетекстовой информацией. На рисунке представлены связи всех названных выше читательских умений:



Умение первое: найти и извлечь (информацию из текста)

Здесь речь пойдет об извлечении из текста одного или нескольких фрагментов информации. <...>

В обыденной жизни читатели регулярно извлекают информацию из текстов. Чтобы это сделать, необходимо бегло просмотреть (сканировать) весь текст и выделить ту его часть (например, страницу в сплошном тексте, таблицу или список), где искомая информация содержится. Чаще всего искомая информация находится в какой-то одной части текста, но иногда она занимает несколько предложений, или несколько клеточек таблицы, или несколько строк списка.

Отвечая на вопросы теста, которые требуют извлечения информации, учащиеся должны связать существенные детали вопроса (искомое свойство объекта, время, место или обстоятельства действия) и соответствующие детали текста. Иногда эта связь прямая, буквальная — по совпадающим ключевым словам, иногда косвенная — синонимическая. Искомая информация всегда содержится в тексте в

достаточно явном виде. В формулировке вопроса также эксплицитно указано — что (какую именно информацию) требуется найти.

Вопросы на извлечение информации могут иметь разную степень определенности. Пример предельно определенного вопроса: определить по тексту или по таблице, в какое время или в каком месте нечто происходит. Еще раз подчеркнем — текст или таблица содержат эту информацию в явном виде. Несколько более трудны вопросы, ответ на которые содержится в тексте в синонимическом виде. Поиск такой информации требует навыков категоризации. Например, два понятия надо отнести к общей категории или, напротив, различить между двумя сходными понятиями, относящимися к разным категориям. Разные уровни читательской опытности могут быть измерены за счет систематического варьирования элементов вопроса, которые определяют его сложность.

Извлечение информации — это процесс выбора искомого сообщения. Поиск информации — это процесс определения места, где эта информация содержится. Некоторые вопросы теста предполагают только извлечение информации. В большей степени это относится к печатному тексту, все части которого читатель может увидеть непосредственно. (В электронном тексте читателю при поиске информации зачастую приходится обращаться к гиперсвязям.) При поиске информации в печатном тексте читатель может ориентироваться на подзаголовки и таким образом определить часть текста, содержащую искомое сообщение. Трудность поиска информации определяется числом страниц, которые надо просмотреть для определения нужного места в тексте, объемом искомого сообщения, а также тем, сообщает ли вопрос о месте локализации искомого сообщения в тексте.

Умение второе: интегрировать и интерпретировать (сообщения текста)

Чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и истолковать.

Толкование или интерпретация предполагает извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую. Иногда для этого нужно установить скрытую связь, иногда понять подразумеваемое сообщение, осмыслить подтекст. Истолковывая текст, читатель делает явными скрытые допущения или утверждения как всего текста, так и любой его части. Толкование опирается на целый ряд умственных действий. К примеру, для ответа на вопрос учащимся приходится иногда делать выводы из сообщения текста, различать главные и второстепенные детали, кратко формулировать основные мысли или на основе сказанного в тексте умозаключать о предшествующем событии.

Интеграция или связывание отдельных сообщений текста в единое целое свидетельствует о том, что читатель понимает, что соединяет элементы текста — от отдельных предложений или абзацев до частей составных текстов. В каждом случае связать единицы информации означает определить их общую роль в тексте, к примеру, показать сходство или различие, обнаружить причинно-следственные связи и т.п.

И связывание отдельных сообщений текста, и их истолкование необходимы для того, чтобы построить общее, целостное понимание текста. Учащиеся могут продемонстрировать начальное понимание целостности текста, назвав его главную тему или основное назначение. Определение главной идеи предполагает ус-

тановление иерархии высказанных в тексте мыслей, показывает, может ли читатель отделить главное от второстепенного или узнать главную идею в определенном высказывании или заглавии текста. Примеры вопросов на связывание и истолкование текста: учащиеся просят придумать название или сочинить вступление к тексту, объяснить порядок действий в простой инструкции, восстановить названия осей на графике или столбиков в таблице, дать характеристику герою повествования или объяснить назначение карты или рисунка. Некоторые вопросы фокусируют читателя на определенной части текста, другие обращены ко всему тексту.

И связывание единиц информации, и их истолкование необходимы для того, чтобы построить более глубокое, полное и детализированное понимание прочитанного. Вопросы, выясняющие глубину понимания, требуют чаще всего логики — например, чтобы учесть способ организации информации в тексте, определить намерения автора, пояснить значение слова или эпизода, которые придают общему значению текста особые оттенки.

В процессе чтения между связыванием и истолкованием информации устанавливаются тесные двусторонние отношения. Связыванию единиц информации в значащее целое всегда предшествует акт толкования значения каждой из соединенных единиц. Объединение единиц текста в целое инициирует новый акт толкования этой более крупной единицы, которая, в свою очередь, ждет связи с другими единицами текста.

Умение третье: осмыслить и оценить (сообщение текста)

Читатель, умеющий осмыслить и оценить прочитанное, способен связать сообщение текста с собственными убеждениями и опытом. Осмысление и оценка предполагают опору на знания, идеи и чувства, известные читателю до знакомства с текстом. Вопросы на осмысление требуют от читателя обращения к собственному опыту или знаниям для того, чтобы сравнивать, противопоставлять и предполагать. Вопросы на оценку предлагают читателю высказать суждение, основанное на его личных нормах и мерах.

Чтобы осмыслить и оценить содержание текста, читатель должен связать информацию текста с другими внетекстовыми источниками информации, например согласиться или не согласиться с утверждением текста. Часто читателя просят высказать и обосновать свою собственную точку зрения на предмет, обсуждаемый в тексте. Чтобы это сделать, читателю нужно, во-первых, создать собственное толкование текста, во-вторых, соотносить его со своими убеждениями или знаниями, почерпнутыми из других текстов. Чтобы справиться с такой работой, читателю необходимо обладать как общими, так и специальными знаниями, а также способностью к абстрактному мышлению.

Примеры вопросов на осмысление и оценку содержания текста: подтвердить какое-либо утверждение текста на основе собственного опыта или оценить утверждение текста с точки зрения собственных моральных или эстетических представлений; высказать свое мнение о качестве приведенных в тексте доказательств. Внетекстовая информация может содержаться в явном виде в формулировке вопроса, но нередко составители вопросов исходят из того, что пятнадцатилетние учащиеся располагают нужным опытом (например, ходили в кино).

Чтобы осмыслить и оценить форму текста, читатель должен посмотреть на текст со стороны, оценить его объективно и высказаться по поводу качества и уместности текста в целом и отдельных его элементов. Для того чтобы это сделать, необходимо иметь чувство стиля, жанра, структуры текста и коммуникативных ситуаций, в которых текст функционирует. При оценке того, удался ли автору портрет героини или насколько авторские высказывания убедительны, важно обращать внимание не только на главные характеристики текста, но и на детали. Например, полезно чувствовать, как выбор эпитета может повлиять на интерпретацию.

Примеры вопросов на осмысление и оценку формы текста: определить ценность текста для решения определенной задачи, высказать и обосновать суждение о том, достиг ли автор той или иной цели, используя конкретный прием построения текста. В некоторых вопросах предлагается на основе анализа авторского стиля определить авторские задачи или его отношение, скажем, к героине повествования.

Умение осмыслить и оценить текст особенно остро востребовано при чтении электронных сообщений, которые не проходят все инстанции рецензирования и редактирования, принятые в традиционных печатных изданиях. Критический анализ информации, разумеется, необходим и читателю печатных текстов, чтобы не стать легкой жертвой иных недобросовестных или чрезмерно предвзятых авторов.

Связь читательских умений

Читательские умения взаимозависимы: невозможно какие-либо единицы информации связать между собой и истолковать до тех пор, пока они не будут извлечены из текста; невозможно осмыслить и оценить сообщение текста до тех пор, пока единицы его информации не будут связаны между собой и истолкованы.

Тем не менее для задач диагностики читательской грамотности каждый вопрос теста PISA отнесен к одному из трех читательских умений — по его преобладающим характеристикам. При этом мы отдаем себе отчет в том, что в ответе на любой вопрос теста в той или иной мере участвуют все три читательских умения как составляющие единого процесса понимания. Вне зависимости от уровня читательской грамотности, любой учащийся имеет возможность продемонстрировать определенный уровень владения каждым читательским умением. Все три читательских умения входят в репертуар читателя любого уровня компетентности.<...>

Сила и слабость отечественного обучения чтению (в свете международного исследования PISA)

Первое читательское умение: найти и извлечь информацию из текста.

Все вопросы, на которые российские учащиеся ответили ЛУЧШЕ, чем их сверстники из стран ОЭСР, имеют следующие характеристики:

Ключевые слова вопроса и содержащегося в тексте ответа практически совпадают. Не требуется значительных синонимических преобразований содержания вопроса и ответа. Чтобы ответить на этот вопрос, не обязательно понимать его смысл (например, понимать значение слов и терминов, использованных в вопро-

се). Достаточно локализовать место в тексте, где использованы те же ключевые слова, что и в вопросе. Не обязательно понимать тот фрагмент текста, который объективно служит ответом на вопрос. Достаточно его процитировать.

Содержащийся в тексте ответ на вопрос расположен компактно, в одном абзаце текста. Для того чтобы ответить на вопрос, не надо извлекать из текста несколько единиц информации, расположенных в разных местах текста. Иными словами, можно научиться формальным приемам поиска ответа на вопрос (поиск по ключевым словам). В отдельных случаях добытый таким образом ответ на вопрос будет формально правильным, но не свидетельствующим о том, что ученик понял вопрос и сможет разъяснить свой ответ.

Что у российских учащихся получается существенно ХУЖЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР? Иными словами, в чем слабость отечественного обучения умению вычитывать информации из текста?

Все вопросы, на которые российские учащиеся ответили значительно (более чем на 10%) хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР, имеют следующие характеристики.

Между текстом вопроса и ответом нет взаимно однозначного лексического соответствия. Ответ нельзя найти по ключевым словам вопроса. Необходимы значительные синонимические замены, а для этого и вопрос, и ответ необходимо понимать (хотя бы знать значения использованных слов).

Фрагмент или фрагменты текста, содержащие ответ на вопрос, необходимо вычленивать из контекста, содержащего избыточную информацию, часть которой может противоречить искомой. Например, ответом на вопрос является одна строка из одного раздела инструкции. В другом разделе инструкции есть указания, противоречащие нужному, искомому сообщению. И надо понять, что каждый раздел инструкции описывает разные ситуации действия, а вопрос адресует читателя лишь к одной из ситуаций.

Большая часть вопросов этой группы требует чтения графической информации. Невозможно извлечь эту информацию, ориентируясь только на слова (подписи под рисунками, названия столбиков диаграммы, название таблицы); необходимо понимать язык графика, схемы, диаграммы.

Иными словами, читатель, который справляется с вопросами, особо трудными для российских 15-летних учащихся, обладает способностью видеть информацию текста целостно и находить требуемую единицу информации внутри этой целостности. Формально, без понимания смысла вопроса и ответа, это сделать почти невозможно.

Второе читательское умение: интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

Все вопросы, с которыми российские учащиеся справились лучше, относятся к сплошным текстам, где нет необходимости объединять информацию вербальную и графическую. Устанавливать причинно-следственные связи между единицами информации текста, отличать главное от второстепенного — эти и подобные мыслительные операции с текстовой информацией российские учащиеся выполняют вполне успешно там, где текст не содержит противоречий и возможностей разной трактовки.

Что у российских учащихся получается существенно ХУЖЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР? Иными словами, в чем слабость отечественного обучения умению интерпретировать текст?

На этот вопрос можно ответить одним словом: неоднозначность информации вызывает у российских учащихся существенно большие трудности, чем у их сверстников. Ответить на вопрос, имеющий несколько правильных ответов, найти сходство в противоположных точках зрения, различить общепринятую и оригинальную, авторскую трактовку события — вот какие читательские задачи затрудняли российских учащихся. 20 лет назад, во времена безальтернативной педагогики, дающей на любой вопрос единственно правильный ответ, такой результат был бы в высшей степени ожидаемым. Может ли так случиться, что школа, школьные учебники остались тем островом общественной жизни России, куда плюрализм так и не проник?

Третье читательское умение: осмыслить и оценить сообщения текста

Размышление об информации, сообщенной в тексте, предполагает диалог читателя с автором текста. Поняв авторскую позицию, читатель может с ней согласиться или не согласиться, основываясь на своем личном опыте или на знаниях, не содержащихся в тексте. Значительная часть вопросов теста PISA-2009, диагностирующих умение читателя размышлять об информации, содержащейся в тексте, предполагает использование внетекстового знания (prior knowledge) читателя в ситуации, допускающей разные, взаимоисключающие точки зрения читателя (мотивированное согласие и несогласие).

Неслучайно с половиной (48%) вопросов такого типа российские учащиеся справились значительно хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР. О трудности работы в неопределенной, противоречивой ситуации (когда невозможно догадаться, какой ответ верен, «Да» или «Нет», потому что есть доводы и «за», и «против» авторской точки зрения), уже шла речь. <...> К этой трудности добавляется еще одна: житейский опыт и собственные знания читателя необходимо применить к формализованной ситуации тестирования (высказать собственное мнение, основываясь и на прочитанном тексте, и на внетекстовых знаниях). В подобных затруднениях у учащихся нередко срывается установка на то, что знания из жизни и знания, приемлемые в ситуациях школьного типа (например, при тестировании), не пересекаются. <...>. О том, что эти задачи решаемы, говорит опыт стран, сумевших этого добиться за девять лет, прошедших между PISA-2000 и PISA-2009. Мониторинг качества образования с помощью теста PISA не дает прямого ответа на вопрос, КАК воспитывать читателей, способных к самообучению с помощью текстов. <...>

Представляется целесообразным с этой точки зрения проанализировать все материалы для чтения, которые функционируют в школе. При этом следует обратить особое внимание на 5—7-е классы. Дело в том, что в международном мониторинге PIRLS отечественное образование продемонстрировало чрезвычайную успешность выпускников начальной школы. PIRLS изучает читательскую грамотность учащихся, проучившихся четыре года. Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования — умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается обучение чтению (технике чтения), начинается чтение для обучения — использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Определения тех конструктов, которые измеряются с помощью тестов PIRLS и PISA, чрезвычайно близки. Они оба подчеркивают практическую, действенную, инструментальную сторону любого умения, приобретаемого в школе, в том числе и умения читать и понимать прочитанное. <...>

Итак, мы располагаем следующими фактами.

Российские четвероклассники (по данным PIRLS 2001 и 2006 годов) обладают чрезвычайно высоким уровнем готовности к чтению для обучения.

Основное чтение для обучения (прежде всего — обучение по учебникам истории, географии, биологии и пр.) начинается в 5—7-х классах.

К 9—10-му классу (по данным PISA 2000, 2003, 2006, 2009 годов) читательская грамотность российских учащихся оказывается существенно ниже мировых стандартов.

Логично предположить, что на переходе из начальной в основную школу должны быть обеспечены педагогические условия, превращающие готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы.

*Цукерман Г.А. Читательская грамотность российских учащихся
// http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной Хрестоматии представлены небольшие фрагменты работ по исследованию чтения и грамотности, выполненные более 60 сотрудниками Психологического института за 100 лет со времени его основания. Это, разумеется, малая часть богатейшего материала по данной проблематике в области теории и практики, накопленного за вековую историю исследований. Но и эта подборка фрагментов позволяет увидеть и оценить многоплановость, значимость и актуальность работы сотрудников Института, который был и остается одним из ведущих центров современной психологической науки и практики.

В исследовательском проекте «История и направления исследований чтения и грамотности в Психологическом институте РАО (к 100-летию Института)», выполненном коллективом сотрудников в 2011—2012 гг. при поддержке РГНФ, прослежена история обращения к проблематике чтения и грамотности с выделением основных направлений исследований, которые продолжались в течение многих лет, а по целому ряду проблем и сейчас остаются актуальными для лабораторий и научно-исследовательских групп.

Так, предпринятые в первые годы после открытия Института (1912—1917) многосторонние исследования условий, по-разному влияющих на ход речевого развития ребенка, было продолжено и в 1940—1960-е годы. Исследования проблемы обучения чтению и грамотности разных слоев населения, понимания письменного и устного текста, особенностей разговорной речи («активного» и «пассивного» словаря) получили государственную поддержку сразу после Октябрьской революции (работы И.Н. Шпильрейна с сотрудниками, Д.Н. Богоявленского и др.). Они стали востребованы и в 1990—2000-е годы — после больших

социальных потрясений и с ростом числа беженцев и мигрантов, плохо владеющих русским языком и малограмотных. Вновь стали актуальны работы начала прошлого века, в частности работа И.Р. Палея и Д.Н. Богоявленского (1931) по улучшению популярного языка учебной и пропагандистской литературы, в которой они видели «задачу колоссальной политической, социальной и культурной важности» и обозначили научно обоснованную цель — помочь литературной практике. На сегодня — это обращение к языку многочисленных учебных пособий и СМИ.

Начатое в 1920—1930-х годах естественно-экспериментальное изучение детского чтения (Е.В. Гурьянов, Т.Г. Егоров, С.Л. Вальдгард) и исследование психологических механизмов процесса чтения и его возрастных особенностей (В.А. Запорожец и др.) было продолжено и продолжается всеми создателями учебных программ по русскому языку и литературе и другим предметам (А.М. Орлова, С.Ф. Жуйков, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Поставленная уже в первых научных исследованиях проблема понимания, в частности — художественного и учебного текста (Д.Н. Богоявленский, А.Н. Соколов и др.), получили продолжение и в исследованиях их учеников и последователей в 1990—2000-е годы. Она стала особо актуальной в связи с участием России в международных исследованиях PIRLS и PISA по проблемам грамотности учащихся.

Все более востребованными становятся классические исследования Н.И. Жинкина, А.М. Орловой феномена «языковое чутье», а также исследования проблем языкового сознания школьников, проведенные С.Ф. Жуйковым, А.И. Липкиной, Е.Н. Соколовым и др.: способности усвоения норм речевого обобщения, приемов понимания текста, обучаемости родному языку. С начала 1990-х годов все более актуальна проблема психологических особенностей усвоения иностранного языка людьми разных возрастов.

Хрестоматия дает представление о многих значительных исследованиях, которые велись в Институте и стали недоступны большинству современных специалистов и читателей, а некоторые труды не сохранились ни в Научной библиотеке Психологического института, ни в Научно-педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского.

Коллектив составителей и редакторов хрестоматии «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет» надеется, что она позволит увидеть и новые проблемы в данной области и наметить перспективные линии развития на ближайшие годы: это и исследование читательской грамотности сегодняшних российских учащихся не только школ, но и вузов; разработка и внедрение новых методов по улучшению грамотности обучающихся разных возрастных, социо- и этнокультурных групп; анализ новых аспектов проблемы понимания различных текстов (в частности — при чтении с экрана); исследование психологии обучения иностранным (неродным) языкам; дальнейшая разработка метода библиотерапии и его применение в системе семейной групповой логопсихотерапии и школьных клубах семейного чтения и др.

Выражаем надежду, что данная Хрестоматия привлечет к более активному участию исследователей и всех заинтересованных соотечественников в выполнении Национальной программы поддержки и развития чтения, в пропаганде Международного Дня распространения чтения и грамотности, в организации конфе-

ренций и различных семинаров по чтению и грамотности, а также поможет в подготовке публикаций в научных и массовых изданиях.

Составители и редакторы хрестоматии понимают, что не все имена исследователей — сотрудников Психологического института — здесь названы, что есть еще труды по проблемам чтения и грамотности, достойные быть представленными новым читателям. Следует отметить, что не охвачены многие работы докторантов, аспирантов и соискателей по данной проблематике. Мы будем признательны за отзывы, замечания и предложения по поводу этого издания.

*Карпова Н.Л., д-р психол. наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ФГНУ ПИ РАО, академик АПСН;*

*Граник Г.Г., д-р психол. наук, профессор,
зав. лабораторией ФГНУ ПИ РАО, академик РАО;*

*Кабардов М.К., д-р психол. наук, профессор,
зам. директора ФГНУ ПИ РАО, зав. лабораторией*

ГЛОССАРИЙ

к хрестоматии по чтению и грамотности

(курсивом выделены понятия, определения которых даны в глоссарии)

АЛЛЮЗИЯ [лат. *alludere* — подшучивать, намекать] — выражение, при помощи которого говорящий намекает на известное историческое событие, литературное произведение, образ и т.п., т.е. отсылка к культурной традиции.

АНТИЦИПАЦИЯ [лат. *anticipatio* — предвосхищение] — способность системы в той или иной форме предвидеть развитие событий, явлений, результатов действий. В психологии различают два смысловых аспекта понятия А.: 1) способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления (В. Вундт), а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; 2) способность организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления.

БИБЛИОПЕДАГОГИКА [греч. *biblion* — книга] — раздел педагогики, пересекающийся с литературоведением, педагогией труда библиотечных работников и педагогической психологией; направлен на изучение и формирование *читателя* и организацию читательской деятельности.

БИБЛИОПСИХОЛОГИЯ, или **БИБЛИОТЕЧНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** [греч. *biblion* — книга] (понятие ввел Н.А. Рубакин) — раздел психологии, пересекающийся с библиотековедением, психологией труда библиотечных работников и педагогической психологией; направлен на изучение психологии *читателя* и психологии *чтения*. Основы Б. п. заложены Н.А. Рубакиным, который создал в 1920-е годы в Лозанне Международный институт библиопсихологии и определял Б. как «научное изучение всех психических явлений, связанных с созданием, циркуляцией и утилизацией печатной, рукописной и устной *речи*».

БИБЛИОТЕРАПИЯ [греч. *biblion* — книга и греч. *therapia* — лечение, уход за больным] — разновидность психотерапии, использующая художественную книгу как одну из форм лечения словом, заключенным в художественную форму. Б. — это метод сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии (В.Н. Мясищев).

ВОЗДЕЙСТВИЕ РЕЧЕВОЕ — побуждение слушателя с помощью *речи* к определенному действию. Осуществляется путем организации речевой коммуникации т.о., чтобы слушатель выбрал из числа возможных поступков тот, к которому его подталкивает говорящий (путем угроз, обещания поощрения, насмешки, риторического вопроса, увещевания, просьбы и др.).

ВОСПРИЯТИЕ (*перцепция* [лат. *perceptio* — восприятие]) — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения В. обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску.

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ — система процессов информационной переработки *текста*, опосредующих его *понимание*. Эти процессы протекают параллельно на нескольких уровнях В. р., взаимодействуя друг с другом. Минимальной единицей осмысленного В. р. является слово; отождествление того или иного сегмента *текста* как слова влияет на эффективность *восприятия* составляющих его компонентов (звуков, букв).

ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА — процесс и результат речемыслительной деятельности человека. Взаимодействие *читателя* и *текста* идет по нескольким направлениям и уровням. Сначала читатель воспринимает знаковую форму текста, затем наступает этап осмысле-

ния через анализ вербальной формы, который приводит к пониманию текста. И, наконец, путем соотнесения «декодированной» (вычлененной из текста) информации с имеющимися знаниями об экстралингвистической реальности происходит интерпретация текста. Все три стадии крайне важны для осуществления адекватной, успешной коммуникации.

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ — термин, применяемый к *восприятию* произведений искусства и явлений действительности. В обоих случаях он включает в себя, кроме воссоздания целостных образов окружающего мира, особые черты, свойственные именно художественному восприятию. В первом случае — это эмоциональный отклик на художественный образ, адекватное *понимание* авторского замысла и собственная вкусовая оценка произведения. Во втором — восприятие красоты, уникальности и не-утилитарной ценности явлений жизни.

ГРАМОТНОСТЬ — способность индивида читать, писать и говорить для квалифицированного решения профессиональных, семейных и общественных задач. Базовая учебная *компетенция*, позволяющая человеку непрерывно учиться и осваивать новое, получать доступ к богатствам мировой и национальной культуры, расширяя свой внутренний мир.

ГРАМОТНОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ — способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

ГРАМОТНОСТЬ ЧИТАТЕЛЬСКАЯ — способность человека понимать и использовать письменные *тексты*, размышлять о них и заниматься *чтением* для достижения своих целей, расширения знаний и возможности участия в социальной жизни.

ДИСКУРС (речь, текст) [лат. *discursus* — рассуждение, довод, аргумент] — новое направление лингвистических исследований, изучение *речи* в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами. Когда говорят о Д., то имеют в виду либо речь, «погруженную в жизнь» (Н.Д. Арутюнова), *текст*, взятый в событийном аспекте, либо речь, «присваиваемую» говорящим, либо специфический способ и правила речевой деятельности.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ [лат. *competens* — надлежащий, способный] — владение, обладание соответствующей *компетенцией*, включающей личностное отношение человека к ней и к предмету деятельности. С позиции требований к уровню подготовки выпускников школы, образовательные компетентности — это «интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенно-го междисциплинарного круга вопросов» (А.В. Хуторской).

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КОММУНИКАТИВНАЯ [лат. *competens* — надлежащий, способный] — способность, готовность и умение устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на разной психологической дистанции — от отстраненной до близкой. В состав данной компетентности входит *компетенция* как некая совокупность знаний, обеспечивающая эффективное протекание коммуникативного процесса.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧИТАТЕЛЬСКАЯ — совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать ее в личных и общественных целях.

КОМПЕТЕНЦИЯ [лат. *competere* — соответствовать, подходить] — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода; совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

КОНТЕКСТ [лат. *contextus* — тесная связь, соединение] — обладающая смысловой завершенностью устная или письменная *речь*, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов (слов, выражений или отрывков *текста*).

НАРРАТИВ [лат. *narrare* — языковой акт, т.е. вербальное изложение — в отличие от представления] — рассказывание историй, пересказ, несобственно-прямое говорение; в психотерапии — рассказы пациентов о личной истории. Термин «нарратив» заимствован из концепции «нарративной истории» (А. Тойнби), согласно которой смысл исторического события не столько существует «объективно», сколько возникает в контексте рассказа о событии и имманентно связан с личностной интерпретацией.

ПОНИМАНИЕ — 1) способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий. Без П. как особого состояния субъекта невозможны продолжение общения, координация действий и какие-либо другие осмысленные действия и воздействия.

ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ — в психолингвистике и психологии *речи* — совокупность процессов перехода от речевого намерения (речевой интенции) к звучащему (или письменному) *тексту*, доступному для восприятия (идентификации и понимания). Фазовая структура порождения речи, впервые проанализированная Л.С. Выготским.

ПРИБОЩЕННОСТЬ К ЧТЕНИЮ — личное качество человека, которое характеризуется увлеченностью *чтением* и позитивным отношением к себе как *читателю*, читательскому сообществу, чтению в целом. Критерии: увлеченность чтением, позитивное отношение к чтению, устойчивая позитивная динамика осознанного выбора более ценных *текстов* для удовлетворения читательских потребностей.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ [греч. *prognosis* — предвидение, предсказание] — способность высказывать вероятностное суждение о будущем состоянии какого-либо процесса или явления на основании анализа наличных данных.

РЕФЛЕКСИЯ [лат. *reflexio* — обращение назад] — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; мыслительная деятельность человека, направленная на рассмотрение и анализ самого себя и собственной активности (своеобразный самоанализ).

РЕЦИПАЦИЯ [лат. *recipere* — принимать, получать] — мысленное возвращение к ранее прочитанному *тексту* и повторное его осмысление под влиянием новой мысли.

РЕЧЕВОЙ АКТ — целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе. В отличие от высказывания как единицы речи, Р. а. есть специфическая единица социоречевого поведения и рассматривается в рамках прагматической ситуации. Любой Р. а. можно приравнять к высказыванию, но обратное неверно.

РЕЧЬ — это деятельность общения (выражения, воздействия, сообщения и т. п.) посредством *языка*; *речь* — это язык в действии. Это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности.

СИМУЛЬТАННОСТЬ [лат. *simul* — в одно и то же время] — практическая одновременность протекания каких-либо психических процессов ввиду их свернутости и автоматизированности. Например, симультанным является смысловое восприятие устной *речи* на родном и иностранном языке переводчиком-синхронистом. Если человек недостаточно владеет иностранным языком, процесс смыслового восприятия и перевода иноязычной речи становится развернутым (*сукцессивным*).

СЛОВАРЬ — 1) сборник слов, речений какого-либо *языка*, с толкованием или с переводом, информация в котором упорядочена путем разбивки на отдельные статьи, расположенные по алфавиту, названию или тематике. Различают энциклопедические и лингвисти-

ческие словари; 2) объем слов, употребляемых человеком в *активной* либо *пассивной* форме в устной и письменной *речи*.

СЛОВАРЬ АКТИВНЫЙ — слова, которые человек употребляет в устной (спонтанной) или письменной *речи*. По объему он меньше, чем *словарь пассивный*, поскольку это запас слов, которые говорящий на данном языке не только понимает, но и употребляет, активно использует. В зависимости от уровня языкового развития говорящих их активный *словарь* в среднем составляет от 300—400 слов до 1500.

СЛОВАРЬ ПАССИВНЫЙ — слова, которые человек не употребляет, но узнает в *тексте*, *понимает*. Состав *активного* и *пассивного словаря* разных лиц зависит от их специальности, возраста, образования, общего культурного уровня (знание *языков*, начитанность и т.п.), места жительства (город, деревня) и личных качеств, вкусов, интересов. Соотношение активного и пассивного словаря отдельной личности может изменяться в процессе овладения языком, его совершенствования. Это определяет индивидуальный стиль *речи*.

СПОСОБНОСТЬ К ЯЗЫКАМ — способность в области овладения *языком* (языками). В связи с индивидуальными психологическими различиями обеспечивает более высокую скорость усвоения новых языков.

СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД — «системное, лежащее в основе общей стратегии проектирование процесса воспитания обучающегося на определенный срок, на время нахождения его в системе образования» (И.А. Зимняя).

СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ЧТЕЦ (опытный — С.К. Фоломкина, гибкий — О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова, идеальный — И.В. Усачева) — чтец, «который: 1) осознает и выбирает цель *чтения* в зависимости от искомой информации и характера читаемого *текста*; 2) подбирает, если необходимо, источники информации; 3) владеет приемами, *стратегиями чтения*; 4) правильно подбирает их в соответствии с целью, проявляя читательскую гибкость» (Н.Н. Сметаникова). В отечественной культуре чтецом называют либо актера, читающего произведение для публики, либо служителя, читающего в церкви Священное писание.

СТРАТЕГИЯ [др.-греч. στρατηγία — «искусство полководца»] — способ достижения сложной цели; совокупность методов, выстроенных в определенной последовательности и направленных на достижение определенных ориентиров.

СТРАТЕГИЯ ЧТЕНИЯ — план и программа действий и операций *читателя*, работающего с *текстом*, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном. Включает в себя процедуры анализа информации и степени ее понимания, а также взаимодействие «читатель—текст». Формируется при работе с текстом определенного типа, а затем сохраняется при чтении текстов данного типа и помогает читателю оптимизировать процесс получения информации, извлечения ее из памяти и использования в соответствии со своими целями.

СУКЦЕССИВНОСТЬ [англ. successive — последующий, следующий один за другим] — развернутая последовательность протекания какого-либо процесса. Например, *речь* или движение руки представляют собой сукцессивный процесс.

ТЕКСТ — 1) упорядоченная и осмысленная последовательность любых знаков; 2) продукт речевой деятельности и ее единица. В первом значении как текст рассматриваются ритуал, танец, сон и т.д. (невербальный текст). Во втором значении под текстом понимается последовательность вербальных (словесных) знаков.

ТЕКСТ: ДИАЛОГ С ТЕКСТОМ (понятие ввели Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая) — прием *понимания текста*, который складывается из следующих умственных действий: выявление непонятого и самопостановка вопроса; вероятностное прогнозирование ответа на вопрос или дальнейшего содержания *текста*, вытекающее из лингвистических законов построения текста и содержания читаемого; проверка (самоконтроль) выдвинутых предположений. Д. с т. возникает при условии извлечения всех

смыслов из поступающей информации, организуется целью найти инвариант смысла, активизирует процесс понимания по ходу чтения *текста* и подводит к выделению концепта как итога понимания.

ТЕКСТ: ПОНИМАНИЕ — мотивированный, диалогический по своей природе аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью всей психической деятельности человека, а также соответствующий направленности данного процесса результат. Основным критерием П. т. является перевод во внешнеязыковой план содержания *текста* и его концепта.

ТЕКСТ: ПОНИМАНИЯ ПРИЕМЫ — субъективная основа *понимания*, представляющая собой систему взаимосвязанных и взаимопроникающих способов организации процесса, достигающего цели понимания. Наибольшей отчетливости и глубине понимания способствуют следующие приемы: выделение ключевых слов; самопостановка вопросов; *антиципация*; реципация; «диалог с текстом»; смысловая группировка материала; выделение смысловых опорных пунктов; соотнесение нового с имеющимися знаниями; использование наглядных представлений, включение воображения; перевод *текста* на «свой язык»; сжатие, резюмирование текста; выделение концепта; составление плана; пересказ; конспектирование; графическое изображение содержания текста, составление граф-схем, сводных таблиц и т. д.

ТЕКСТ: ПОНИМАНИЯ УРОВНИ — характеристика глубины и отчетливости *понимания текста*, которая включает: I — предварение *понимания*; II — смутное понимание; III — субъективное понимание, переживаемое как достигнутое, но еще не выраженное в словесной форме; IV — понимание, при котором воспринятое сообщается другому лицу в словесных формулировках. Наиболее общая концепция П. у. разработана А.А. Смирновым.

УСТАНОВКА — готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека.

ЧИТАТЕЛЬ — адресат *текста*, т.е. субъект *восприятия (понимания)*, интерпретации, осмысления или конструирования — в зависимости от подхода) его семантики; субъект читательской деятельности.

ЧИТАТЕЛЬ «ИДЕАЛЬНЫЙ»: МОДЕЛЬ (разработана Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой) — эталон работы *читателя*, внутренне активно включенного в процесс до, во время и после *чтения* текста, соединяющий в себе все необходимые и достаточные приемы *понимания*, которые используются читателем тогда и в том порядке, которого требует конкретный *текст*.

ЧИТАТЕЛЬ КВАЛИФИЦИРОВАННЫЙ — человек, умеющий осмыслить сложную, возможно противоречивую информацию, данную в *тексте*, уловить позицию автора, его мотив, намерения, цели — явные и скрываемые; творческий человек, способный нравственно и духовно самосовершенствоваться, учиться на чужих примерах и задумываться над смыслом жизни.

ЧИТАТЕЛЬ «СЛАБЫЙ» — человек (взрослый или ребенок, подросток), который: 1) не любит читать; 2) читает от случая к случаю и очень мало; 3) в *чтении* ищет информацию, носящую в основном практический характер; 4) в его окружении мало говорят о книгах.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА — глубокое, точное, отчетливое и полное понимание и «присвоение» содержания *текста*, сопровождающееся эмоциональным сопереживанием, критическим анализом и творческой интерпретацией прочитанного. Характеризует рациональную организацию процесса *чтения* в зависимости от *текста*, широкого *контекста* чтения и свойств *читателя*.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ПОЗИЦИЯ — позиция человека, который воспринимает и оценивает литературное произведение как результат действий другого человека, занимающего авторскую позицию, т.е. как выразительную форму, созданную автором для воплощения

его замысла. Постигая выразительную форму как результат трансформации жизненных впечатлений, целенаправленно совершенной автором, читатель совершает движение навстречу автору, оценивает замысел и его воплощение и с позиции автора, и со своей собственной позиции. *Восприятие* произведения для человека, освоившего читательскую позицию, становится, по выражению М. Бахтина, «сотворчеством *понимающих*».

ЧИТАТЕЛЬСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ — процесс овладения *читательской позицией*, читательской деятельностью и приобретения *читательских компетенций*, необходимых для самостоятельного и полноценного *чтения* широкого круга *текстов*, представленных в культуре.

ЧТЕНИЕ: ВИДЫ — набор операций, обусловленных целью *чтения* и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно. Выделяют поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение. В основу классификации *видов чтения* положены практические потребности читающих: просмотр, ознакомление с содержанием, поиск нужной информации, детальное изучение. Каждый вид чтения связан с решением определенных коммуникативных задач.

ЧТЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЕ — чтение, основанное на активном взаимодействии *читателя с текстом* при наличии обратной связи между текстом/автором и читателем и использовании других видов речевой деятельности (слушание, говорение, письмо).

ЧТЕНИЕ ЗАМЕДЛЕННОЕ (понятие ввели Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова) — замедление естественного *чтения* с целью разворачивания внутреннего *диалога читателя с текстом* в исследовательских или обучающих целях.

ЧТЕНИЕ МЕДЛЕННОЕ (понятие ввел Н.Я. Эйдельман) — активное взаимодействие *читателя с текстом*, направленное на извлечение смыслов, заложенных в тексте, «с частыми и постоянными остановками у слова или стиха» для анализа и размышления, с возвращением к уже прочитанным отрезкам текста. Ср. *Чтение замедленное*.

ЧТЕНИЕ: РАЗНОВИДНОСТИ ПО СИТУАЦИИ. В зависимости от ситуации общения с *текстом* определяют *чтение*: а) для личных целей (для себя): чтение личных писем, художественной литературы, биографий, научно-популярных текстов и др.; б) для общественных целей: чтение официальных документов, информации разного рода о событиях общественного значения и др.; в) для «рабочих» целей (в процессе труда, на работе): чтение текстов инструкций (как сделать) и др.; г) для получения образования: чтение учебной литературы и текстов, используемых в учебных целях.

ЧТЕНИЕ: РАЗНОВИДНОСТИ ПО ЦЕЛИ. Выделяют *чтение*: а) инструментальное — для получения информации и нового знания для решения научных, управленческих, творческих и других утилитарных задач; б) образовательное — для получения информации и нового знания с целью решения задач общего и профессионального образования, повышения квалификации, переподготовки и самообразования; в) развивающее — для расширения культурного и научного кругозора; г) рекреационное (досуговое) — для развлечения, эмоционального переживания, проведения досуга.

ЧТЕНИЕ: УСПЕШНОСТЬ — предполагает *понимание* содержания *текста*, размышления о нем, перенос в среду личностного сознания, использование для решения экономической, политической, культурной или социальной задачи.

ЧУВСТВО ЯЗЫКА — феномен интуитивного владения *языком*, проявляющийся в *понимании* и использовании идиоматических, лексических, стилистических и пр. конструкций еще до целенаправленного овладения языком в обучении. Представляет собой обобщение на уровне первичной генерализации (логического перехода от частного к общему) без предварительного сознательного вычленения элементов, входящих в это обобщение. Формируется в результате стихийного овладения речью и базовыми понятийными операциями. Обеспечивает контроль и оценку правильности и привычности языковых конструкций.

ЯЗЫК — 1) естественный язык, важнейшее средство человеческого общения. Язык неразрывно связан с мышлением; является социальным средством хранения и передачи информации, одним из средств управления человеческим поведением. Реализуется и существует в *речи*. Разновидности языков: национальный, литературный, диалекты и др.; 2) любая знаковая система — жесты, символы математики, программирования и др.; 3) то же, что стиль (язык романа, язык газеты).

ЯЗЫК: ФУНКЦИИ. Язык — многофункциональное явление. Выделяют следующие функции языка: а) коммуникативная (или функция общения) — основная функция языка, использование его для передачи информации; б) конструктивная (или мыслительная; мыслеформирующая) — формирование мышления индивида и общества; в) познавательная (или аккумулятивная) — передача информации и ее хранение; г) эмоционально-экспрессивная — выражение чувств, эмоций; д) волюнтаривная (или призывно-побудительная) — функция воздействия; е) метаязыковая (металингвистическая) — разъяснения средствами языка самого языка; это орудие объяснения и организации, т.е. метаязык любого кода, формируется в словах; ж) эстетическая — обслуживает сферу творчества; з) аксиологическая — проявляется в оценочных суждениях (хорошо/плохо); и) референтная (или отражательная) — средство накопления человеческого опыта.

ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ — одно из ключевых понятий психолингвистики; многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя *языка* в процессе онтогенетического развития. Существует две основные точки зрения на природу языковой способности: 1) эта способность заложена биологически и развивается по мере развития ребенка; 2) она является социальным образованием, формирующимся в процессе развития деятельности общения.

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБНОСТИ (способности к овладению родным и неродным *языком*) — индивидуально-психологические особенности, выражающиеся в быстроте и легкости приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для решения коммуникативных задач. Языковые способности имеются у любого человека.

ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ — скрытое (тайное) управление поведением и/или сознанием человека с помощью *речи*. Как правило, осуществляется «в обход» логического мышления и не замечается адресатом.

PISA (Programme for International Student Assessment) — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. Исследование проводится раз в три года с целью оценки способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — Международное исследование качества *чтения и понимания текста*. Проводится раз в пять лет. Выявляет уровень готовности 9—10-летних выпускников начальной школы к обучению с помощью *текстов*.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ:

1. Бородина В.А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотечковедении. Научные и методологические основы. — М.: Школьная библиотека, 2006.
2. Загашев И.О. Чтение в библиотеке. Стратегия «Чтение с остановками». — М.: Чистые пруды, 2010.
3. Зимняя И.А. Стратегический подход к воспитанию. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. М., 2001.
4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). 2005. № 14.
5. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А.А. Леонтьева. — М.: Баласс, 2003.
6. Остановиться. Оглянуться... Сборник информационно-аналитических материалов по проблемам чтения / Сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. — М.: МЦБС, 2009.
7. Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой. — М.: Изд-во МГПИ, 2012.
8. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005.
9. Романичева Е.С. Глоссарий по чтению: зачем и кому он нужен? // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой. Вып. 4. — М.: Изд-во МГПИ, 2012. — С. 225—235.
10. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. — М.: Школьная библиотека, 2005.
11. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы развития и поддержки чтения // Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения. Научно-практический сборник / Сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. — М.: МЦБС, 2007. С. 53?61.
12. Успешное чтение: теория и практика. Методическое пособие для педагогов / Е.И. Казакова и др. — СПб.: ЛЕМА, 2009.
13. Чтение как увлечение / Сост. О.Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2007.
14. PISA-2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

Серия 1
Выпуск 5—6

Федеральное государственное научное учреждение
«**Психологический институт**»
Российской академии образования

Русская школьная библиотечная ассоциация

Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет

Хрестоматия

Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова

Формат 70x100 1/16. Объем 34,83 п.л.
Тираж 1700 экз.

Адрес для писем: 115114 г. Москва,
1-й Кожевнический пер., д. 6, корп. В, комн. 105А
Тел./факс: (495) 280-18-51

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленного электронного оригинал-макета
в типографии ОАО «Альянс «Югполиграфиздат»,
ВПК «Офсет» 400001 г. Волгоград, ул. КИМ, 6.
Тел./факс: (8442) 26-60-10, 97-48-21, 97-49-40.

**Исследования
чтения и грамотности
в Психологическом
институте**

за 100 лет

Под ред.
Н.Л. Карповой,
Г.Г. Граник,
М.К. Кабардова