*Содержание.*

1. *Введение. 2 стр.*
2. *Психологические особенности*

*процесса чтения у детей. 4 стр.*

1. *Как читают дети? 8 стр.*
2. *Психологические основы разных*

*типов процесса чтения у детей. 13 стр.*

1. *Когда следует начинать учить*

*ребенка чтению? 16 стр.*

1. *Как надо учить детей грамоте? 18 стр.*
2. *Заключение. 24 стр.*
3. *Используемая литература. 25 стр.*

***Во мне слово предшествует звуку.***

***(In me prins est verbum posterior vox)***

***Святой Августин.***

***Речь создала человека,***

***грамотность – цивилизацию.***

***D.R. Olson.***

*Введение.*

Чтение является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. «Не будь языка, письменности, был бы безвозвратно потерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено заново начинать труднейший процесс изучения мира». Чтение - одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. Здесь следует, прежде всего, отметить значение чтения в формировании и нравственном воспитании личности, в обогащении человека знаниями.

В настоящее время чтение рассматривается « … как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, стимулировать интеллектуальный и эмоциональный рост, изменять поведение и через все это способствовать развитию богатой и устойчивой личности». Многие исследователи в прошлом и в наше время изучали чтение с разных его сторон – структуры и функции, его роли в обучении и воспитании детей в школе, формировании их личности и поведения.

Краткий анализ истории исследования чтения показывает, что изучение чтения насчитывает более чем вековой период.

Ранние и современные исследователи сходились в одном: чтение – это неоднородный психический процесс, и неоднородность исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования. Так А.Н. Соколов писал, что чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой стороны, представляет собой опосредование речью отражения действительности, так как объектом восприятия является письменное речевое сообщение. А.Р. Лурия также неоднократно останавливал внимание на сложности психологии чтения вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном взаимодействии в его психологическом содержании. Он писал, что чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходи процесс декодирования, понимания сообщения.

Сложность структуры чтения и трудности его исследования привели к появлению разных аспектов его изучения.

Весьма интересна позиция Р. Якобсона в этом вопросе. Он, изучая процесс чтения, писал о его сложности как психического процесса и связи с другими ВПФ. Понимание написанного при чтении он, как и ряд других исследователей, считал главной функцией процесса чтения. Однако Р. Якобсон придавал огромное значение и буквенным знакам, и в особенности их различия для правильного понимания написанного. Буквенные знаки и их различия настолько информативны, что с их помощью не только расшифровать содержание, закодированное в них, смысл и мысль, но можно постичь даже тот язык, звучание которого неизвестно.

Эти высказывания о чтении, о роли буквы в процессе чтения говорят о чрезвычайной сложности этого процесса и его огромной роли в психической деятельности человека.

Анализ литературы показывает, что большинство подходов к проблеме чтения и понимания при чтении при всех различиях объединяет одно и тоже положение, получившее в работах С.Л. Рубинштейна, который писал, что всякий текст есть лишь условие мыслительной деятельности: то, что объективно содержится в тексте, может обрести и субъективную форму в голове читателя, и эта субъективная форма существования есть результат собственной мыслительной деятельности читателя.

*Психологические особенности*

*процесса чтения у детей.*

В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

Чтение является сложным психическим процессом, и, прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обуславливается, прежде всего, его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

В сложном процессе чтения можно различить три основных момента:

1. восприятие данных слов,
2. понимание содержания, свя­занного с этими словами,
3. оценку прочитанного.

Разберем каждый из этих моментов.

1. Восприятие данных слов. Уметь читать — это значит, прежде всего, уметь по буквам дога­дываться о тех словах,которые ими обозначаются. Простое называние подряд всех данных букв, без слияния их в целое слово, еще не называется чтением. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспом­нить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

Не трудно показать, что в этом процессе восприятий букв, как символов определенного слова, большое участие принимают не только зрение,но также память, воображениеи *ум* чело­века. Когда мы читаем слова, то не просто складываем букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадываемся о целом слове. Если в читаемой нами книге или газете некоторые буквы случайно окажутся выпавшими, замазанными или плохо отпечатанными, нас это часто совсем не смущает: мы все-таки свободно прочиты­ваем соответствующие слова, дополняя, чего не хватает, своим воображением. Этим объясняется, между прочим, и то, почему люди, при чтении, так часто не замечают встречающихся опечаток. Специальные наблюдения показывают, что процесс чте­ния от­дельных слов у разных людей происходит тем легче, чем ближе им их содержание, т.е. чем больше может во время этого чтения обна­ружиться работа их памяти и воображения. Если одному и тому же человеку предложить прочесть вслух несколько строк, отпеча­танных одинаково круп­ным и отчетливым шрифтом, но на разных, не одинаково знакомых ему языках, то он скорее бу­дет читать на том языке, который ему более бли­зок. Почему? Конечно, не потому, что его глаза могут получить более сильное впечатление от букв определен­ного языка, а только потому, что его память и воображе­ниемогут сильнее обнаружить себя в одной области, чем в дру­гой.

Итак, простое умение прочесть слова, данные в книге, находится в зависимости от памяти и во­ображения читате­ля, т.е. от его преж­него опыта, от его догадливости, от его умения, кстати, при­помнить то, что прежде приходилось ему слышать и говорить. Кто сам плохо владеет речью и не умеет хорошо понимать речи окружающих его людей, не может быть и хорошим читателем, в самом скромном смысле этого слова: он не сможет правильно воспринимать многие слова; он будет их путать и искажать.

2. Понимание содержания, связанного с прочитанны­ми словами. Каждое слово, прочитанное нами, может вызывать в нашем сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется пониманиемнами этого слова. В одном случае в нашем сознании возникает определен­ный, бо­лее или менее яркий образ, в другом — какое-ни­будь чувство, желание или отвлеченный логи­ческий процесс, в третьем — и то, и другое вместе, в четвертом - никакого образа и чувства, а только лишь простое по­вторение воспри­нятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное. Так, например, слово «лес», прочи­танное нами, может вызвать в на­шем сознании: об­раз зеленых, шумящих деревьев, поющих птиц, голубого не­ба, запаха смолы и земляники, чувство успо­коения, радости или страха, желание побыть в лесу, сужде­ние о том, что унич­тожение лесов приводит к обмелению рек, су­ждение, что лес — имя существительное и что оно может быть соединено с рядом глаголов, представ­ление ряда других слов, свя­занных по ассо­циации со сло­вом «лес»: «лесной», «леший», «полез» и так далее.

Способность человека связывать с воспринятыми сло­вами более или менее яркие образы, оче­видно, зависит от разнообразия его личного опыта. Кто никогда не был в ле­су, не слышал его шума и не переживал других, вызываемых им ощущений и чувств, тот и при слове «лес» не может при­помнить ничего яркого, ничего такого, что действи­тельно могло бы пе­ренести его в обстановку леса. В таком случае, может быть, вспомнится картинка, изобража­ющая лес, или зеленый цвет, или темнота, или какие-нибудь отдельные предметы, связанные с представле­нием о лесе, но самый лесвсе-таки не будет представ­лен. Многочисленные исследования, произве­денные в разных странах, показывают, что количество опреде­ленных представле­ний, связан­ных с самыми употреби­тельными словами, у некоторых людей бывает порази­тельно малым. Иначе говоря: есть до­вольно много лю­дей, которые не связывают с рядом употребляемых ими слов никаких реальных представлений. Они слышат и даже повторяют слова, которые не имеют для них ни­какого содержания. Они знают название предметов, не зная самого пред­мета, или связывали с этими названи­ями совсем не подходящие представления. Как много людей (в особенности среди неин­теллигентных и мало­летних), которые не связывают пра­вильных представ­лений с названиями некоторых цветов. Как много лю­дей, проводящих всю свою жизнь в однообразной об­становке, и потому не связывающих никаких воспо­минаний с названиями многих предметов. Один никогда не бывал в больших городах, дру­гой не видел деревни. Один ни разу не видел моря, другой не бывал в лесу или на горе. Один всю жизнь провел в жарком климате и никогда не видел снега, другой не знает, как растет виноград и зреют ананасы.

Но слова, употребляемые нами, обозначают не только различные предметы,но также и различные чувства*.* И для того, чтобы понять смысл таких слов, опять-таки необ­ходимо иметь возможность воспроиз­вести в своем сознании когда-то пережитые душевные состояния. Слова **радость, горе, тревога, страх, стыд** только тогда могут считаться по­няты­ми, когда при восприятии их действительно являются вос­поминания о пережи­тых состояниях радости, горя, тревоги, страха и стыда. Чем разнообразнее были пере­житые нами процессы чувств (или, как часто выража­ются, чем богаче был наш эмоцио­нальный опыт), тем легче нам бывает понять и словесные выражения, к этим чувствам относящиеся мно­гие из слов, употребляемых в языке, обозначают неконкретные предметы и чувства, а различные понятия представляющие собой результат определенных логических процессов. Понять, что такое добро, право, власть, причина, число и т.д., можно только в том случае, если предварительно проделана известная умственная работа над целым рядом отдельных представлений, причем к этой работе нередко должен присоединиться и ряд процессов чувства. Отсюда ясно, что некоторые слова могут быть поняты человеком не только после того, как он успел обогатиться определенным жизненным опытом, но и после того, как он успел подвергнуть этот опыт систематической переработке.

Из всего этого следует, что понимание содержания, связанного с прочитанными словами, зависит от запаса жизненного опыта человека и от глубины переработки этого опыта. Но этого мало. Для того чтобы данные нам слова могли шевельнуть в на­шей душе живые воспоми­нания, чтобы мы могли связать с ними яркие образы, определенные чувства или ясные понятия, необ­ходимо, чтобы самые слова эти были нам известны,чтобы с ними мы хоть один раз уже успели связать то, что составляет их смысл. Иначе говоря: надо, чтобы между словом и его содержанием была установлена известная связь или, как выражаются психологи, из­вестная ассоциация*.* Если бы­вают люди, у которых замечается больше слов, чем зна­ний, то и наоборот можно встре­тить лиц, у которых богатство жизненного опыта превосходит богатство их речи. Человек много видел, много пережил, много пере­думал, а выразить всего этого словами с достаточной яс­ностью не умеет и даже иногда не узнает в словах чужой речи отголоска своих собст­венных чувств и мыслей. Вос­питание человека, его жизненный опыт, умение разби­раться в восприня­том и перечувствованном, богатство его собственной речи, все это существенным образом отражается на понимании прямого содержания читае­мых слов. В зависимости от содержания своей психики, от общего направления своего внимания и основного ха­рактера своих интересов, раз­ные читатели, прочтя одну и ту же книгу, могут пережить разные состояния, вызван­ные словами этой книги. И потому самый предмет этой книги будет для них, строго говоря, совсем не одним и тем же.

3. Оценка прочитанного. Умение не только про­честькнигу, но и критически отнестись к ее содержа­нию на­блюдается, как из­вестно, не всегда. Есть люди, которые готовы со слепой верой относиться почти к каж­дому пе­чатному слову и не привыкли раз­мышлять над прочи­танным. С другой стороны, если присмотреться к тому, как разные люди судят о разных книгах, и с какой точки зрения они их оценивают, то не трудно подметить в этом отношении большую разницу. Одни умеют на­правлять свое внимание на основную мысль книги, на ее общий план, на то, что называется «общим духом» или «направ­ляющей идеей» данного сочинения. Другие, в своем су­ждении о книге, разбиваются на мелочи, обра­щают вни­мание на частности, выражая свое удовольст­вие или не­удовольствие по поводу отдельных фраз, при­дираясь к от­дельным словам, и т. д.

Эта разница в отношении к книге, несомненно, зависит от душевного склада читателя. Здесь, прежде всего, сказы­вается влияние того, что называется большим или мень­шим «объ­емом внимания». Известно, что некоторые в со­стоянии бы­вают одновременно удерживать в своем созна­нии довольно большое количество представлений: человек может одно­временно делать несколько дел, например, пи­сать письмо, слушать разговор, и в то же время отвечать третьему лицу на предложенный вопрос; он способен пред­ставить себе очень слож­ную комбинацию каких-нибудь образов; ему не трудно принять участие в работе, требую­щей напряженного внимания сразу в несколь­ких направ­лениях (как это бывает, например, при сложной администра­тивной работе) и т. д. Другие люди не способны к проявле­нию такого широкого объема внимания. Их внимание узко. Они чувствуют себя уютно только тогда, когда их сознание сосредоточено сравнительно на очень малом числе пред­ставлений. В окружающей жизни они замечают обыкно­венно только небольшую часть явле­ний. Поэтому их суж­дения часто носят узкий, односто­ронний характер. Им трудно бывает понять сложную комбинацию образов и чувств. Всякая деятельность, требующая одновременного сосредоточения внимания в разных направлениях, бывает для них непо­сильна: они теряются, разбрасываются, не умеют обнаружить необходимой находчивости и такта.Эта разница в объеме внимания отдельных лиц, конечно, должна сказываться и тогда, когда они отдаются процессу чтения и оценке прочитанного. Многие только по­тому направляют свое внимание на оценку частностей, а не целого, что они не в состоянии схватить это целое: объем внимания их слишком узок. Однако, говоря об отношении способности оценивать содержание прочитанного к объему внимания читателя, необходимо помнить, что объем внимания не есть что-нибудь неизменяемое. В зависимости от накопления опыта в известном направлении, увеличивается в том же направ­ле­нии и объем внимания. Нам трудно бывает следить за длинной речью, в которой говорится о малоизвестных нам пред­метах. Но процесс нашего внимания сейчас же облег­ча­ется, как только речь коснется близких нам вещей. Точ­но та­кая же картина наблюда­ется и при восприятии содер­жания читаемых книг. Чем ближе нашему обычному кругу пред­ставлений содержание книги, тем больший объем вни­мания мы можем обнаруживать при ее чтении и тем более мы ока­зываемся способными к тому, чтобы произвести ее оценку, как единого, цельного, произведения, тем легче нам бы­вает понять и оценить «основную идею» и «общий дух» дан­ной книги.

Из этого ясно, какое важное значение, в вопросе о «со­з­нательном» чтении имеет справка о круге знаний читате­ля и тех интересах, кото­рые господствуют в его душе. Эти гос­подствующие интересы, определяющие общее направ­ление внимания читателя, не только отра­жаются на его спо­собности к более или менее широким оценкам прочи­тан­ного, но также обусловливают известный характер оценки. Есть люди, которые интересуются по преимущест­ву областью реальных восприятий. И в книгах они больше всего ищут реальной, внеш­ней правды. Фантастические образы и лирические отступления им не нравятся. Бывает и наоборот: человек с пылким воображением и развитым чувством находит «скучной» и «сухой» книгу, в которой содержится только объективное изложение фактов. При оценке каких-нибудь описываемых в книге событий или излагаемых теорий одни охотно становятся на точку зре­ния чисто логическую, другие этическую, религиозную, поли­тическую, эстетическую и т.д. Насколько разнообра­зен че­ловеческий опыт и насколько различны чело­вече­ские ин­тересы, настолько же разнообразно должно быть и отноше­ние читателей к оценке книг.

*Как читают дети?*

Состояния человека, связанные с процессом чтения, могут быть разнообразны, в зависимости от общего характера его душевной жизни. Один в процессе чтения обнаруживает больше активное, глубже вникает в содержание прочитанного и может кри­тически отнестись к тому, что изло­жено и книге. Другой, напротив, оказывается при чтении довольно пассивным; его процесс чтения носит малосознательный характер, он плохо схватывает излагаемые мысли и не имеет склонно­сти к их оценке. Подобного рода различия встречаются и в процессе чтения детей, причем их можно бывает на­блю­дать даже в самой начальной стадии обучения чтению. По­ясним это примером. Осенью 1919 года были отобраны в одном из детских домов Самары 10 абсолютно безграмотных детей, в возрасте 7 лет (кроме одной 6-летней девочки) и начато обу­чение их чтению. Продолжительность каждого урока с детьми равнялась получасу.В промежуток между урока­ми дети не имели никаких дополни­тельных занятий, связанных с процессом чтения, и в их руки не давалось никаких пособий для повторений пройденного, за иск­лючением двух случаев, когда один раз (от урока до уро­ка) были оставлены на стене использованные таблицы с картинками и буквами, а другой раз (тоже от урока до урока) была передана детям разрезная азбука, в пределах пройденных букв.

По истечении 20 уроков (т.е. после 10 часов обучения чтению) над всеми этими детьми были про­изведены специ­альные наблюдения, с целью установить индивидуальные особенности их процесса чтения.

Каждый ребенок в отдельности был приглашен в осо­бую комнату, где ему предлагали в течение 5 минутчи­тать незнакомый текст из детской книжки. Всем детям да­валась для чтения одна и та же книжка, причем выбирались отрывки, приблизительно одинаково легкие по свое­му содержанию. Во время чтения детей им не предлагали никаких вопросов и не делали никаких поправок и замеча­ний. Наблюдатель только молча регистрировал процесс чтения, отмечая:

-количество всех букв,прочитанных ребенком в 5 минут,

-количество слов, осмысленных ребенком,

-количество и качество допущенных оши­бок (причем различались ошибки, состоящие в искаже­нии качества звуков, входящих в состав слова, или в искажении ударения).

Непосредственно после этого ре­бенку предлагалось второй раз прочесть тот же самый отрывок, причем обращалось внимание на скорость того вторичного чтения, а также на его осмысленность и пра­вильность. Наконец, экспериментатор сам прочиты­вал ребенку тот же самый отрывок и пред­лагал ему (уже в третий раз) прочесть его вслух. Скорость и правиль­ность чтения снова регистри­ровались.

В результате этих наблюдений обнаружилась очень за­метная разница между процессом чтения от­дельных детей, причем определенно наметились четыре типа читателей.

Одни дети направляли свое внимание по преимуществу на содержаниеданного текста, обнару­живая при этом большое стремление к активному воображению.Они, ви­димо, стремились понять то, что читают, старались осмыс­лить каждое слово и часто, забегая вперед, пытались уга­дывать содержа­ние еще не прочитанных фраз.

Другие дети, напротив, все свое внимание направляли исключительно на буквыданного текста. Содержание книги их, по-видимому, совсем не интересовало. Процесс чтения носил у них характер чисто механического называ­ния отдельных букв без всякого стремления связать их в ряд осмыслен­ных слов.

Некоторые дети, в своем процессе чтения, дали карти­ну среднюю между двумя этими крайностями. Они не об­наружили такого активного воображения, как дети первой группы, но, с другой стороны, у них не замечалось и такого исключительно внешнего отношения к чтению, как у де­тей второй группы. Предоставленные самим себе, они склонны были больше обращать внимание на буквы, чем на со­держание читаемого,но временами у них все-таки появлялось понимание отдельных слов и стремле­ние к осмысливанию целых фраз. Точнее всего детей из этой груп­пы можно было бы охарактеризовать как обладающих вя­лой памятью и пассивным воображением. Это дети - с малоподвижным, ленивым, не гибким умом, требующим постоянного возбуждения и поощрения извне.

Наконец, среди начинающих читателей обнару­жился один ребенок совершенно своеобразного типа. Он был довольно активен, постоянно стремился осмыслить читаемые им слова и часто по началу слова старался бы­стро догадаться о его окончании. Но главнейшее его от­личие от детей первой группы состояло в том, что все его догадки обыкновенно носили чисто словесный харак­тер.В его процессе чтения, несомненно, обнаруживалась очень заметная работа памяти и воображения, но при этом ребенок по преимуществу представлял себе не ре­альные образы,связанные с читаемым текстом, а только слова.Часто этот ребенок быстро произносил ряд слов, совершенно не отдавая себе отчета в их содержании и, очевидно, не смущаясь, если какое-нибудь слово, невер­но им прочитанное, совсем не подходило по смыслу ко всему тексту.

Во внешних особенностях чтения детей этих четырех типов обнаружились характерные отличия.

Прежде всего, не все дети читали одинаково быстро. Наи­большее количество букв, в продолжение 5 первых минут прочитывали дети второй группы, т.е. те, которые все свое внимание направляли не на содержание книги, а исключи­тельно на буквы. В среднем, они прочитывали по 183 буквы в 5 минут. Почти такую же быстроту чтения обнаружил маль­чик, отнесенный нами к четвертойгруппе (в 5 минут им было прочитано 173 буквы). Значительно медленнее читали дети, обнаружившие склонность вникать в содержание кни­ги. При этом дети с активным воображением (перваягруп­па), в среднем, прочитывала по 140 букв в 5 минут, а дети с пассивным воображением (третьягруппа) — по 122.

Еще более характерными оказались разницы в скорости при чтении того же самого текста во второй и третий раз. У детей первой группы чтение с каждым разом заметно ускорялось (во второй раз на 43% в сравнении с первым, а в третий — 72%). Это ускорение находилось у них в оче­видной связи с постепенно растущим пониманием читае­мого: при первом чтении они, в среднем, осмысленно про­чли 87% всех встретившихся им слов, при втором чтении - 91 % и при третьем - 97%.

У детей второй группы замечалось обратное явление: наибольшая быстрота чтения наблюдалась у них при са­мом первом чтении данного текста; при повторном чтении скорость уменьшалась, в среднем, на 19%, а при третьем - на 13%. Наряду с этим наблюдалось, что дети этой группы при первом и втором чтении не могли осмысленно прочесть ни одного слова. Они только механически назы­вали звуки, связанные с отдельными буквами, не сливая их в один звуковой образ. При третьем чтении (после того, как данный текст был им прочитан вслух), они стали обна­руживать слабые попытки осмысливать некоторые слова. Но процент осмысленно прочитанных ими слов оказался ни­чтожным (1%).

Дети третьей группы (с пассивным воображением) при втором и третьем чтении обнаружили большую быстроту, чем при чтении в первый раз. Наряду с этим у них обнару­жилось и заметно возрастающее с каждым разом понима­ние содержания читаемого текста. Но характерное отли­чие их процесса чтения от детей первой группы заключа­ется в необыкновенно большом влиянии, которое оказывало на них чтение данного текста наблюдателем. Когда ребенок этой группы сам второй раз перечитывал тот же самый текст, то количество осмысленно прочитан­ных им слов, в среднем, увеличивалось на 7%; когда же ребенок прослушивал этот текст вперед (при третьем чте­нии), количество осмысленных слов повышалось до 39 %. Таким образом, при третьем чтении детей этой группы сам характер чтения у них значительно менялся: при первом и втором чтении главное внимание обращалось на повторение букв*,* при третьем чтении дела­лись заметные попытки представить содержание читаемого. В этом, очевидно, сказалось влияние внешнего возбу­дителя (чтение вслух), пробудившего деятельность памя­ти и воображения детей. В связи с этим становится понят­ным и другая особенность, обнаруженная этими детьми по сравнению с детьми первой группы. В то время как дети первой группы во второй раз читают скорее, чем в первый, а в третий — скорее, чем во второй, — дети третьей груп­пы, вперед прослушав данный отрывок, начинают читать несколько медленнее, чем в предшествующий раз. Очевид­но, изменение качества чтения (в смысле большего уча­стия памяти и воображения) отражается и на его количест­венной стороне: чем сложнее умственный процесс, тем больше берет он времени. При чтении во второй раз заме­чалось ускорение, в сравнении с первым, на 25%, а при чтении в третий - только на 10%, (у детей первой группы - на 43% и 72%).

Мальчик, отнесенный к четвертой группе (гос­подство чисто словесного воображения), в общем, подобно детям первой группы, обнаружил постепенно вырастаю­щее с каждым разом количество осмысленно воспринимае­мых им слов (при первом чтении им было осмысленно про­чтено 56% данных слов, при втором - 65%, и при третьем - 86%). Но главное отличие его от детей первой группы заключалось в том, что при самом первом чтении он уже обнаруживал гораздо большую сравнительную скорость этого процесса, чем дети первой группы, так что при вто­ром и третьем чтении ускорение оказывалось уже не столь заметным: при втором чтении процесс ускорялся только на 7%, а при третьем - на 18% (у детей первой группы мы видели ускорение на 43 и 72%). Второе характерное отли­чие процесса чтения этого ребенка, в сравнении с детьми всех других групп, состоит в том, что количество допу­щенных им ошибок с каждым разомне только не уменьша­лось, а возрастало:при первом чтении во всех осмысленно прочитанных словах им было допущено 2,9% искажений, при втором чтении 10 %, и при третьем - 12%. Между тем дети первой группы при первом чтении дали 3,3% искаже­ний, при втором - 2,2%, при третьем - 0,9%. Дети вто­рой группы при первом чтении исказили 0,7%, прочитан­ного материала, при втором - 0,7%, при третьем - 0.

Дети третьей группы при первом чтении дали 9% ошибок, при втором — 4,2%, и при третьем — 4%.

Таким образом, видно, что уже в начале обучения процессу чтения обнаруживаются у детей очень заметные различия, которые можно бывает подметить, внимательно наблюдая изменение скорости и осмысленности чтения при перечитывании одного и того же текста, просто повто­ряемого самим ребенком или читаемого им после предва­рительного чтения вслух взрослым.

Эти различия сказываются и при дальнейшем процессе обучения.

Приблизительно через полгода после того, как были произведены описанные наблюдения, те же са­мые дети были снова приглашены в лабораторию для наблюдения. В течение всего промежуточного времени с детьми велись занятия грамотой, причем обучением руко­водила одна из сотрудниц лаборатории, придержива­ясь, согласно инструкции, одинакового метода в обу­чении всех этих детей.

Оказалось, что все дети за это время обнаружили за­метные успехи в процессе чтения.

У всех детей, прежде всего, повысилась осмысленность чтения, причем это оказалось особенно заметным на детях второй группы. Уже при первом чтении они дали, в сред­нем, 29% осмысленно прочитанных слов, при втором чте­нии — 34%, а при третьем — 48% (в начале обучения — 0,0 и 0,8). Дети третьей группы, в среднем, осмысливали 83% данных слов, причем это количество резко не изменя­лось при повторных чтениях. Дети первой группы, в сред­нем, дали: при первом чтении 97% осмысленных слов, при втором — 98 % и при третьем 99%.

При этом наблюдались характерные изменения в ско­рости чтения. Дети первой группы (с самого начала на­правлявшие свое внимание по преимуществу на содержа­ниечитаемого текста) обнаружили поразительное ускоре­ние процесса чтения. Среднее количество букв, прочитанных ими в 5 минут, равнялось 403, т.е. приблизи­тельно утроилось в сравнении с тем, что наблюдалось пол­года назад. Показав себя в начале обучения довольно мед­ленными чтецами, дети этой группы, в конце концов, ста­ли читать несравненно быстрее всех остальных. Очевидно, сравнительная медленность первоначального процесса чтения объяснялась его сравнительной сложностью: дети этой группы не только припоминали звуки, связанные с данными буквами, но и воспроизводили в своем сознании различные слова и образы. Дальнейшие упражнения в чте­нии мало отразились на качестве чтения этих детей, но зато сильно сказались на количественной стороне процес­са, т.е. его ускорении.

Обратное явление замечалось у детей второй и четвер­той группы (чтецов механического типа). С увеличением осмысленности чтения, у них уменьшилась его скорость. Дети второй группы, прежде прочитывавшие, в среднем, в 5 минут 183 буквы, теперь стали читать, в среднем, толь­ко 114.

Мальчик, отнесенный нами к четвертой группе и чи­тавший прежде в 5 минут 173 буквы, теперь стал прочиты­вать в тот же период времени только 159 букв. Очевидно, в этих случаях мы видим замедление процесса чтения на­счет его осложнения. Процесс становится более медлен­ным и в то же время улучшается качественно.

Интересно отметить, что с изменением качества про­цесса чтения (в смысле большего участия в нем памяти и воображения) постепенно сглаживаются те различия, которые были нами, указаны между детьми первой и вто­рой группы в изменении скорости их чтения данного тек­ста во второй и третий раз. В начале обучения, дети второй группы, в противоположность детям первой группы, обнаруживали наивысшую скорость при первом чтении. Чтение того же самого, механически ими называемого, ряда букв во второй и третий раз, ничего не вызывая в их воображении, только влекло за собою состояние утомления, выражавшееся в уменьшении ско­рости этого процесса. Теперь, через полгода работы над книгой, когда самый процесс чтения стал принимать у них более осмысленный характер, повторное чтение того же самого текста дало для детей второй группы 30%, ускорения, а при третьем чтении (после прослушива­ния) — 38%. Точно так же и у ребенка, отнесенного к четвертой группе, со временем сгладилась та осо­бенность, которая резко отличала его от первой группы: при втором и третьем чтении количество ошибок у него теперь не увеличивалось, а уменьшалось (при первом чте­нии - 11%, при втором - 6%, и при третьем - 3%). Другая особенность процесса чтения этого мальчика (раз­вивать с самого начала очень значительную степень скоро­сти, мало изменяемой при последующих повторениях) со временем не только не уменьшилась, но стала еще более заметной: в последних опытах при чтении во второй и тре­тий раз, в сравнении с первым разом, никакого ускорения не замечалось.

*Психологические основы*

*разных типов процесса*

*чтения у детей.*

Разные дети читают различно. И это различие проявляется даже независимо от метода обучения чтению, так как оно наблюдается у детей, учившихся при совершенно одинаковых внешних условиях, у одного учи­теля и по одному и тому же способу. Очевидно, что в осно­ве различных характеров процесса чтения детей лежат ка­кие-то особенности их личного умственного склада. И только знание этих особенностей может помочь учителю правильно оценивать своеобразие процесса чтения своих учеников и влиять на его изменение.

Сцелью выяснить этот вопрос, было произведено подробное психологическое обследование интеллектуальной сферы тех 10 детей, у которых наблюдался процесс чтения. Каждый ребенок был наблюдаем в 23 направлениях. Производились специальные опыты над восприятием ре­бенка, над его вниманием, памятью, воображением и т. д.

Теперь же можно остановиться лишь на тех результатах, которые имеют особенное значение для интересующего нас вопроса.

Из наблюдений видно, что дети первой груп­пы*,* у которых при чтении внимание направлялось на со­держаниечитаемого и обнаруживалось активное вообра­жение, отличаются, прежде всего, своим осмысленным от­ношением к предлагаемым восприятиям.Это особенно ясно обнаружилась на опытах с оценкой так называемых «наглядных несообразностей» и при опытах с тахистоскопом.

Первые опыты состояли в том, что детям показывали (одну за другой) 10 картинок, в которых содержались некоторые подробности, противоречащие обычному опыту (телега с пятью колесами, ребенок с усами), причем пред­лагался вопрос: «бывает ли так?» Дети первой группы,в среднем, подметили наличие наглядных несообразностей в 8 случаях из 10, между тем как дети второйгруппы умели это сделать только в 0,7 случаях, дети третьейгруппы - в 3, и четвертой -в 1.

Тахистоскопические опыты состояли в том, что детям, при помощи особого аппарата (тахистоскопа), показывал­ся какой-нибудь предмет (цветок, чашка, кошелек и т. п.) на очень небольшой промежуток времени, причем дети должны были давать отчет о том, что они видят. Конечно, при таком малом времени, восприятия получались очень неясные и неполные и при этом одни дети так и описывали их, во всей их неясности и неполноте, другие же, наоборот, легко поддавались слу­чайным догадкам, впадали в ошибки, принимая один пред­мет за другой, причем эти ошибки («иллюзии») иногда упорно держались даже в том случае, когда один и тот же предмет показывался подряд несколько раз и когда время показывания значительно увеличивалось, доходя до не­скольких сотых долей секунды, а иногда значительно пре­вышая 0,1 сек. Дети первойгруппы, при целой серии про­изведенных над ними опытов, в среднем, дали около 53% объективно-точных восприятий. Между тем дети второй группы дали только 20% объективно-точных восприятий, дети третьейгруппы - 13%, и четвертой -20%.

Кроме осмысленного отношения к восприятиям, дети первой группы выгодно выделились из среды других детей особенностями своего внимания.Прежде всего, они оказа­лись способными дольше непрерывно сосредоточивать свое вниманиена каком-нибудь даже мало интересном для них ряде впечатлений (например, восприятии ряда чисел). Во-вторых, в сравнении с другими детьми, они обнаружили большую гибкостьсвоего внимания, что подтверждалось целым рядом явлений. Так, например, у них редко замечались упорные иллюзии при восприятиях. Сделав неверную до­гадку (при тахистоскопических опытах), они, вслед за этим, легко могли направить свое внимание в совершенно другую сторону и, взамен прежней догадки, составить ка­кую-нибудь новую. Припоминая какую-нибудь фразу, со­ставленную ими несколько минут тому назад, они обыкновенно повторяли ее не буквально, а в несколько других выражениях, сохраняя только ее общий смысл.

Дети второйгруппы, у которых при чтении внимание направлялось исключительно на буквы, обнаружили, прежде всего, бросающуюся в глаза слабость осмысленно­го, критического отношения к восприятиям.Мы видим, до какой степени неспособны были они разбираться в так называемых «наглядных несообразностях». Процент объективно точных восприятий при тахистоскопических опытах у них оказался наименьшим. Наряду с этим наблюдалось вообще слабое развитие у них ассоциаций более широкой формы.Если, например, им предлагалось вспомнить что-нибудь в свя­зи с названием какого-нибудь предмета, то они гораздо чаще, чем дети других групп, бывали, склонны назвать ка­кое-нибудь качество или состояние этого же самого пред­мета,чем вспомнить другой предмет, так или иначе, с ним связанный. Их воображение менее склонно было к работе вширь; оно оказывалось слишком привязанным к данному им исходному пункту. Так при слове «чашка» они говори­ли «маленькая», «белая», «стоит», между тем как другие дети, при том же слове, часто вспоминали «чайник», «стол», «кофе», «молоко» и т. д. У детей первой группы подобного рода широких («экстенсивных») ассоциаций на­блюдалось около 40 %, а у детей второй группы только 26%. Развитие словесных ассоциаций *у* детей второй груп­пы оказалось тоже значительно ниже,чем у детей первой группы. Тогда детям предлагалось закончить начатую фразу (вполне доступного им содержания), то из 10 фраз они, в среднем, могли закончить только 8, между тем как дети первой группы без затруднения заканчивали все. Точно так же, когда им предлагали по одному слогу дога­даться о целом слове, то из 10 таких задач, в среднем, ими выполнялось только 6 ( дети первой группы выполняли 9).

Третьягруппа детей, обнаружившая в процессе чте­ния пассивный характер воображения, дала в целом ряде явлений признаки так называемого «психического авто­матизма».Подобно тому, как автоматически действую­щая машина, раз она пущена в ход, с утомительным одно­образием повторяет много раз одно и то же движение, так и человек, склонный к «психическому автоматизму», по­стоянно обнаруживает в своей душевной жизни однообра­зие упорно повторяемых им переживаний. У детей третьей группы склонность к психическому автоматизму ярче всего выразилась в обилии упорных иллюзийпри тахистоскопических опытах. Однажды сделав неверную догадку при мимолетном восприятии, они с трудом отрешались от нее даже тогда, когда восприятие много раз повторялось, и вре­мя его значительно увеличивалось. Такие упорные иллю­зии у детей этой группы замечались в 53% всех случаев наблюдавшихся восприятий, между тем как у детей первой и второй группы их замечалось только около 27 *%.* Подобного же рода явления психического автоматизма об­наружились и при повторении фраз, несколько минут тому назад составленных самим ребенком. При этих повторени­ях очень редко (в среднем, только в 3% всего повторяемого материала) замечалась замена одних слов другими. Обыкно­венно же слова или забывались или повторялись буквально,между тем как дети первой группы, при подобного же рода опытах, заменяли другими словами около 14% воспроизво­димого материала, а дети второй группы - около 11%.

У ребенка, отнесенного нами к четвертойгруппе, ко­торый при чтении направлял свое внимание на чисто сло­весные образы, в общем, характер интеллекта приближался к особенностям второйгруп­пы, с той разницей, что у него оказалось большее развитие словесных ассоциаций (он свободно заканчивал все 10 фраз и в 8 случаях из 10 по данному слогу строил слово).

Желая проследить связь только что отмеченных осо­бенностей детской психики со всею личностью данного ре­бенка, у одной из воспитательниц детского дома, откуда были взяты наблюдаемые дети, были взяты обоснованные характеристики всех этих детей.

Сравнение результатов наших опытов с этими характе­ристиками показывает, что душевные качества отдельных групп детей, выдвинутые нашими экспериментами, явля­ются для них типичными и по наблюдениям воспитатель­ницы. Дети первой группы описываются ею как наиболее самостоятельные, любознательные и обладающие своим маленьким, нередко довольно замкнутым, мирком. Дети второй группы описываются как слабо развитые в умствен­ном отношении и лишенные склонности к собственному почину в действиях и суждениях. Наконец, среди третьей группы отмечаются дети особенно упрямые, трудные в вос­питательном отношении, на которых, впрочем, возможно влиять, если подойти к ним в подходящий момент.

Из всего этого видно, что основной характер чтения ребенка находится в самой тесной связи не только с общим уровнем его умственного развития, но и с общим строем всей его личности*.*

Этот вывод заставляет серьезно задуматься над ос­новами обучения чтению. Нельзя смотреть на это обуче­ние, как на какую-то совершенно особую задачу, которая может быть выделена из общего плана воспитания. Разви­тие процесса чтения идет совместно с развитием всей лич­ности ребенка. И трудности в его усвоении связаны с труд­ностями общего развития его душевной жизни.

*Когда следует начинать*

*учить ребенка чтению?*

Видно, что способность к осмысленному чтению предполагает известный общий уровень душевного разви­тия. Ребенок не может, как следует воспринимать читае­мый текст, если у него вообще не развиты процессы восп­риятия, если он еще не умеет, как следует, видеть и слы­шать окружающее. Ребенок не в состоянии успешно обучаться чтению, если у него недостаточно развита речь, если с определенными предметами, чувствами и действия­ми у него не связалось определенных названий. Процесс обучения чтению будет очень затруднен, если ребенок во­обще обнаруживает недостаток воображения, догадливо­сти, понимания.

Пытаться обучать ребенка чтению в то время, когда у него для этого не подготовлена еще душевная жизнь, - довольно бесплодная работа. Мало того: преждевременное обучение чтению неподготовленного к этому ребенка мо­жет оказать на него даже вредное влияние, вызвав отвра­щение к самому процессу обучения и подорвав веру в соб­ственные силы.

Поэтому очень важно прежде, чем приступить к обучению грамоте, хоро­шенько приглядеться к ним и посмотреть, достаточно ли развиты у них те процессы, которые необходимы при чте­нии и обыкновенно проявляются около 6 — 7 лет.

Дети со слабым общим развитием, малоподвижным вни­манием, бедной речью, бледными интересами и слабой восп­риимчивостью, прежде обучения чтению должны подверг­нуться ряду систематических педагогических упражнений.

В чем же могут заключаться эти упражнения?

Одним из самых важных упражнений, подготовляющих ребенка к обучению чтению, следует признать занятия природоведением,при котором ребенок учится восприни­мать окружающее, знакомится с его свойствами, делает попытки судить об них и строить разнообразные предполо­жения, причем в то же самое время вырабатывается его речь, так как ему невольно приходится связывать со всеми получаемыми восприятиями определенные названия и вы­ражать словамите мысли, которые у него возникают при наблюдении окружающего.

Наряду с природоведением, большое значение в смысле подготовки к чтению, могут иметь и другого рода беседы с детьми, сопровождаемые показыванием разных предме­тов и картин.Совершая с детьми разнообразные прогул­ки, рассказывая им соответствующие их развитию сказки и события из действительной жизни, вызывая в них воспо­минания о недавно пережитых явлениях и побуждая к из­ложению и оценке всего этого, учитель будет содейство­вать обогащению и выработке детской речи, а также боль­шему развитию процессов воображения, суждения и восприятия.

Большую услугу при подготовке к обучению грамоте могут оказать правильно поставленные занятия рисовани­ем.Не говоря уже о том, что рисующий получает упражне­ние в разнообразных движениях пальцев и кисти руки, подготовляясь, таким образом, к процессу письма, - срисо­вывание предметов с натуры и воспроизведение их очерта­ний по памяти дает постоянный повод к углублению восп­риятий, суждениям и деятельности воображения. А все это, составляет основу процесса чтения.

Наконец, очень важным средством, подготовляющим детей к успешному обучению грамоте, надо считать по­движные игрыи другие физические упражнения, застав­ляющие детей, в зависимости от изменяющихся обстоя­тельств, но в согласии с определенным планом, менять на­правление своего внимания, быстро перемещая его с одних представлений на другие. Когда ребенок играет в пятнашки или казаки-разбойники и должен то нападать, то увёр­тываться, то упорно бежать в одном направлении, то нео­жиданно менять его, в зависимости от изменившихся об­стоятельств - все эти действия являются естественными упражнениями в гибкости внимания и противовесом раз­витию в ребенке того «психического автоматизма», который, является одним из серьезных препят­ствий к успешному обучению грамоте.

*Как надо учить детей грамоте?*

Известно, какое серьезное значение при всяком про­цессе обучения имеет его начало. Первые шаги в извест­ном направлении, первая установка внимания человека по отношению к определенной работе оказывают часто очень сильное влияние на последующие успехи. Недаром давно уже признано, что учить сначала легче, чем переучивать. Поэтому и первые приемы, употребляемые при обучении ребенка грамоте, следует всегда обсуждать не только с уз­ко-методической, но и общепедагогической точки зрения. Начиная обучать ребенка чтению, мы в первый раз даем ему в руки книгу, — и нашей обязанностью является уста­новить в сознании ребенка правильное отношение к само­му процессу чтения.

Процесс осмысленного чтения может быть определен как процесс догадки, т.е. угадывания слов и мыслей по символизирующим их буквам. А если так, то и обучение чтению должно сводиться к известного рода упражнению в этих процессах угадывания, в специальном изощрении тех видов ассоциационной деятельности, которые в данном случае требуются. Обучая читать ребенка, необходимо, прежде все­го, показать ему, что его работа в данном случае — не работа пассивная, что слова не прямо, так сказать, вливаются в его голову со страниц книги, но до известной степени рождаются из его собственной головы. Ставя ре­бенка на эту точку зрения, мы в то же время должны по­стараться внушить ему, что хотя процесс чтения есть про­цесс угадывания, однако это угадывание должно быть не случайным. Оно должно совершаться под определенным контролем известных внешних данных и таким образом становится угадыванием наверняка. Сверх того, при пер­вых уроках грамоты необходимо помнить, что существуют известные общедидактические требования, которые надо признать обязательными при всяком обучении, а, следовательно, и в этом случае. Главнейшими из этих требований являются целостность материала, предлагаемого для восприятия ученика, осмысленность его и возможная ак­тивность внимания учащихся.

При обычных способах обучения детей чтению все эти требования резко нарушаются. Детей учат читать на от­дельных, случайно подобранных словах и на таких же слу­чайных, бессвязных и не интересных фразах. Исходным пунктом при обучении чтению обыкновенно берется уп­ражнение в запоминании или отдельных букв или их соче­таний, причем обыкновенно совсем не дается простора ак­тивному вниманию самого ученика. «Смотри хорошенько в книгу! Сам не придумывай!» — вот основное правило, господствующее при начале обучения грамоте. Догадли­вость ребенка, его воображение при таком методе обуче­ния обыкновенно спят. Он начинает вяло и пассивно отно­ситься к своей работе. Обучение чтению затягивается на многие недели и превращается в работу, представляющую мучительную обязанность и для ученика и для учителя.

Каким же образом, возможно, осуществить при обуче­нии грамоте указанные общедидактические требования? При помощи таких приемов, возможно, естественно втя­нуть ребенка в тот процесс чтения, который замечается у грамотного взрослого?

Ценным указанием в этом отношении могут слу­жить те случаи практической жизни, когда, желая обучить ребенка какому-нибудь делу, его постепенно втягивают в определенную практическую работу, поручая ему сначала делать что-нибудь очень несложное, доступное его силам, и постепенно, по мере роста его понимания и навыков, осложняя данную ему задачу. Маленькая девочка старает­ся помочь матери при уборке комнаты. Ее фактическая помощь, конечно, ничтожна. Однако малютка сознает себя участницей какого-то сложного дела, которое в целом пока еще ей не по силам. Но постепенно ее участие в этом деле становится все более и более заметным и, наконец, она пре­вращается в опытную хозяйку. Подобного же рода процесс должен происходить и при обучении чтению. Ребенок дол­жен начать учиться чтению, читая вместе с учителем. При этом его участие в процессе чтения должно быть сначала очень скромным. На первых порах оно может ограничить­ся даже прочтением одной только буквы. Но, исполняя свою небольшую задачу, ребенок должен чувствовать ее отношение ко всему сложному процессу чтения. По мере роста понимания и навыка ребенка, по мере накопления у него специальных знаний, его участие в процессе чтения должно становиться все более заметным. Учитель должен предоставлять ему в этом совместном чтении все больше и больше места. Материал для первоначального чтения дол­жен быть подобран так, чтобы ребенок, настраиваясь на процесс догадки, получал в то же время понимание внут­ренней стороны процесса чтения. Для этого необходимо, чтобы первая буква, усваиваемая ребенком, была предло­жена ему при таких обстоятельствах, которые невольно заставили бы его обратить внимание на значение буквы, как символа звука, входящего в состав определенного сло­ва. В качестве примера одного из рассказов, которыми можно было бы воспользоваться для первого урока грамо­ты, можно привести следующий:

***На Рождестве бабушка устроила елку для своих внучат. На елку повесили красивые коробочки, пряники, золоченые орехи и свечи. Све­чи зажгли, и елка засияла. Весело было детям. Они прыгали вокруг елки, пели, бегали.***

***Вдруг бабушка велела принести какую-то большую корзину. Эта кор­зинка сверху была закрыта белой скатертью. Дети подбежали и стали с любопытством смотреть на корзинку.***

***— Бабушка! что там у тебя спрятано?***

***— Стойте смирно! Я вам приготовила подарочки. Дети завизжали от радости, но скоро затихли и с нетерпением ждали, что будет дальше.***

***— Подойди сюда, Танюша, — сказала бабушка своей самой малень­кой внучке. — Отгадай-ка, что я тебе подарю!***

***Танюша радостно улыбнулась и не знала, что ответить.***

***— Я тебе подарю новую кук...***

***— Куклу! — вскрикнула Танюша.***

***— Верно! отгадала, моя умница, — сказала бабушка и вынула из корзины большую куклу с длинными белокурыми кудрями, розовыми щечками и в голубом платье. Кукла умела открывать и закрывать глазки.***

***-Ну, а теперь ты, Ваня, отгадай свой подарок, — обратилась бабуш­ка к маленькому внуку.***

***— Ты я знаю, все в солдаты играть любишь. И я тебе купила отличный бара…***

* ***Барабан! Барабан ! – закричал Ваня. Бабушка вынула из корзины барабанчик.***

***— А Варе, — сказала она, — я подарю лошадку и коляс...***

***— Коляску! — крикнула Варя.***

***Бабушка дала ей красивую лошадку, запряженную в колясочку.***

***Теперь очередь осталась за Колей.***

***— Я знаю, — сказала бабушка Коле, — ты все бегать любишь. Я тебе подарю мячик и еще одну игрушку. Отгадай какую! Я тебе подскажу: « о» ...***

***— Ослика! — воскликнул Коля.***

* ***Нет, — сказала бабушка, — с осликом много не побегаешь. Поду­май еще: о... Коля никак не мог догадаться. Тогда бабушка улыбнулась и сказала: «Вот посмотри, я тебе нарисую это «о», а ты тогда догадайся, что я тебе подарю». Бабушка нарисовала на бумаге:***

***«о»***

***Ну, теперь догадайся: я тебе подарю о...***

***— Обруч! — крикнул и засмеялся. Ему было очень приятно получить обруч.***

Этот рассказ составлен таким образом, чтобы обратить внимание ребенка на характерные черты внутреннего про­цесса чтения, т.е. на пользование буквами, как символа­ми, по которым можно догадаться об известных звуках, входящих в состав определенных слов. При этом до извест­ной степени в сознании ребенка устанавливается и пони­мание того значения, которое в процессе чтения имеет контекст речи (т.е. связь данного места с предшествующим и последующим содержанием текста). Слушая первые примеры неоконченных слов, данных в этом рассказе, ре­бенок легко предвидит их окончания, и даже сам начинает невольно оканчивать эти слова. Последнее неоконченное слово рассказа (обруч) намеренно дается при таких усло­виях, которые затрудняют его легкое отгадывание. Пред сознанием ученика вырастает загадка. Для разрешения этой загадки ему дается первая буква. Сходство, сущест­вующее между внешним видом этой буквы и обозначае­мым ею образом, вместе с тем напряженным вниманием, которое вызывается в ребенке, как предшествующим созна­нием трудности задачи, так и пробужденным стремлением разрешить ее, способствует легкому и прочному усвоению этой буквы.

Но ассоциацию, созданную между буквой **«О»** и словом обруч*,* надо расширить. Ребенок должен понять, что **«О»** обозначает, не только начало слова обруч*,* но, определен­ный звук, который может встречаться и в других сочетани­ях. Это опять также надо выяснить наглядно, на примере, обращаясь к связному и осмысленному материалу. Для этой цели мы можем, например, воспользоваться следую­щим небольшим рассказом.

***«Оля очень любила свою большую собаку Добрая собака никогда ни обижала маленьких детей. Оле часто хотелось узнать, такая ли она боль­шая, как эта собака. Она становилась рядом с собакой, прислоняла свою головку к мохнатой шее своего друга и радостно кричала:***

* ***О! какая я большая!»***

После этого детям предлагают посмотреть на картинку, изображающую девочку рядом с собакой, и прочесть, как закричала Оля. Таким образом, ребенок, зная только одну букву, уже пользуется ею для чтения.

Подобным образом на первых же уроках обучения чте­нию легко может быть усвоено еще несколько букв. Это буквы ***«ш», «ж», «с», «а», «у»****.*

Почему для начала обучения чтению взяты именно эти, а не другие буквы?

Подобного рода вопрос, который нередко выдвигается на первый план в разных методиках обучения грамоте, не существен. Порядок изучения букв должен, прежде всего, определяться тем, насколько удобно ту или другую букву сделать исходным пунктом для ассоциационного процесса, определяющего понимание данно­го слова. А это зависит, в значительной степени от изобре­тательности самого учителя. Удастся ему для этой цели воспользоваться, прежде всего, буквой ***«ш»***или ***«ж»****, —* пре­красно! Удастся подобрать более выразительный и близкий для понимания материал с другою буквой, — еще того луч­ше! В этом отношении мы должны быть более свободны. Мы должны понимать, что ребенок, начинающий читать, уже должен владеть речью. Иначе и учить читать его еще не стоит. Пускай сначала поучится говорить и понимать звуки чужой речи. Это основное условие, очевидно, забы­вается теми методиками, которые тратят много усилий на установку соответствия между порядком букв, предлагае­мых ребенку при обучении его чтению, и порядком звуков, произносимых им в то время, когда он только начинает лепетать. В данном случае мы имеем два совершенно не­сравнимых между собою процесса. Учиться чтению — не то же, что учиться говорить. И главная трудность обуче­ния чтению состоит не в том, чтобы произносить звуки, обозначаемые буквами. Человек может очень отчетливо повторять все звуки, обозначаемые алфавитом, и все-таки не уметь читать.

Для более легкого запоминания самой буквы и связи ее с определенным звуком целесообразно пользоваться, в на­чале обучения, сопоставлением этой буквы с какими-ни­будь хорошо известными предметами. Такими приемами и до сих пор, как известно, нередко пользовались в разных букварях: для запоминания буквы «*а»* рядом с нею рисовался арбузили аршин, рядом *с «б» — бочка* или *бревно,* и т. д. Но во всех этих случаях между буквой и предметом, название которого начинается с этой буквы, устанавливается совер­шенно внешняя и случайная связь, которая до некоторой степени облегчая запоминания отдельных букв*,* несомнен­но, тормозит сам процесс дальнейшего чтения.Изобра­жение предмета, помогающее запомнить значение буквы, все время представляется ребенком как что-то существую­щее нарядус этой буквой и совсем на нее непохожее. Эти совершенно посторонние образы при дальнейших попыт­ках чтения могут только мешать начинающему читателю, отвлекая его от той работы воображения, которая ему в данном случае необходима. Ребенку надо прочесть и по­нять слово «баня», а он, разбирая эти буквы, для чего-то должен вспомнить бочку, арбуз, нож и яблоко! Правда, нас утешают тем, что скоро все эти вспомогательные образы забудутся ребенком, и он будет, глядя на букву, просто вспоминать один нужный ему звук. Так не лучше ли с самого начала избегать таких приемов обучения, которые становятся безвредными только тогда, когда об них исчез­нет всякое воспоминание. Связывание букв с образами отдельных предметов, напоминающих ребенку о соответ­ствующем звуке, целесообразно только в таком случае, ес­ли эти образы можно слить с образом самой буквытак, чтобы сам буква казалась ребенку изображением предмета, связанного с известным звуком. Подобный прием не создает в будущем серьезных затруднений при связном процессе чтения и скорее приведет к естественному про­цессу быстрого сочетания звуков в целое слово. Выражаясь научным языком, при первоначальном запоминании букв, в качестве вспомогательного средства, несравненно пред­почтительнее пользоваться ассимиляциями*,* чем ассоциа­циями*.*

После того, как ребенок усвоил себе первые 7 — 8 букв и практически, незаметнопонял, что буква есть услов­ный знак, обозначающий тот или другой звук, можно поза­ботиться о том, чтобы это его понимание приняло более определенную форму. Для этого ребенку можно прочесть какой-нибудь рассказ, где его внимание обращалось бы на звуки, а вместе с тем встречалось бы и самое слово «звук». Когда ребенок отдал себе ясный отчет в том, что называется звуком, можно предложить ему припомнить разного рода звуки, обозначаемые отдельными буквами: какой звук слышится, когда задувают свечу? Какой звук слышится, когда спят и сильно дышат во сне? и т. д.

Подготовив, таким образом, внимание ребенка, ему по­казывают картинку, изображающую, например, девочку, за­дувающую свечку, и, указывая затем на букву **«*ф»****,* спраши­вают: какой звук слышится, когда задувают свечу? Так, значит, это какая буква? Как она называется?

Дальнейшая ступень в процессе обучения чтению дол­жна заключаться в том, чтобы помочь ребенку овладеть восприятием целой группы букв*,* как символа целого слова. В направлении этой работы могут дать ценные указа­ния тахистоскопические опыты, о которых упоминалось выше. Изучая при помощи тахистоскопа процесс восприя­тия написанных или напечатанных слов, видно, что для прочтения слова обыкновенно не требуется восприя­тия всех входящих в его состав букв. Обыкновенно мы, восприняв фактически только некоторые части их, сразу прочитываем все слово. Но при этом нередко появляется уве­ренность, что все буквы, входящие в состав данного слова, были нами восприняты. Руководствуясь этим, можно весь процесс обучения чтению в его дальнейшей ступени по­строить так, чтобы он постепенно переходил в самообуче­ние*.* Ребенок знает уже несколько букв. Он понимает, что по буквам можно догадываться о звуках, а что отдельные звуки, в свою очередь, могут напоминать нам слова. Опи­раясь на эти знания ребенка, можно таким образом подби­рать предлагаемые ему слова, чтобы он, обращая преиму­щественное внимание на знакомые буквы, сам быстро до­гадывался о значении других, незнакомых букв, входящих в состав этого слова. Конечно, первоначальные упражне­ния в отгадывании новых букв должны быть обставлены с особенной осторожностью в смысле предварительной под­готовки внимания. Данная задача должна быть до такой степени облегчена ребенку, чтобы он даже сам не чувство­вал одолеваемой им трудности.

В качестве подготовительного приема для этих упраж­нений предлагается особый рассказ «Сказочка-недосказочка», побуждаю­щий ученика все время догадываться о целом слове по его началу: «Медведь громко зары... Но человек не испу...». После этого детям говорят: «Теперь отгадайте сами новую букву». Показывается таблица, на которой жирным шриф­том напечатаны две известные детям буквы **«*СО»***и рядом с ними неизвестная детям буква **«Я»**, отпечатанная более бледным шрифтом. При этом детям говорится: «Слушайте. Я сегодня ночью очень хорошо спал и видел приятный... (после этого указывают на сочетание букв: *СОН)...* Читай­те: что я видел, когда спал? я видел приятный...»

Когда дети уже прочли слово «сон», можно предложить им в отдельности назвать все три буквы этого слова (что в этот момент обучения, достигается обыкновенно совершен­но легко). Когда буква **«*Н»***таким образом, выделена, детям дается слово, в котором **«Н»** стоит уже на первом месте. Если в начале неизвестное заучивалось в связи с известным, незаметно к нему примыкая, то теперь на нем, возможно, сосредоточить особенное внимание, чтобы лучше закре­пить в памяти.

В таком направлении работа идет и дальше, с той толь­ко разницей, что помощь, оказываемая детям учителем, становится со временем все меньшей и меньшей. Сначала текст, читаемый учителем, значительно больше тех не­многих слов, которые приходится разобрать ребенку. За­тем задача учителя ограничивается тем, что он только на­правляет внимание ребенка, предлагая ему иногда вопро­сы, наводящие на правильное понимание читаемого слова. Наконец, учитель только следит, как ученик сам разбира­ется во всем тексте, не смущаясь даже тем, что там, среди знакомых букв иногда попадаются и незнакомые. Перечи­тав несколько раз подобного рода текст с незнакомыми бук­вами, ребенок потом начинает легко отличать их от других и связывать их с определенным звуком. Догадаться самому о значении новой буквы для активно работающих детей со­ставляет несомненное удовольствие. И буква, понятая при таких условиях, обыкновенно прочно запоминается.

При пользовании описанным методом совершенно уст­раняется та практическая трудность, которая в методиках называется «слиянием звуков». Заставляя с самого начала понимать процесс чтения, как процесс догадки, мы сразу обращаем внимание ребенка на внутреннююсторону чте­ния. От него требуют не механического сочетания отдель­ных букв, одна за другою входящих в его сознание, а восп­роизведение по известным признакам сразу целых слов, уже существующих в его памяти в форме чего-то цельного и слитого.

Старые методики, предлагавшие сначала научить ребен­ка связывать с отдельными буквами определенные звуки, а затем переходившие к «слиянию» этих звуков в отдельные слова, не учитывали того громадного значения, какое в процессе чтения имеет активное воображение ребенка. Ребен­ку нечего учиться «сливать звуки в целое слово», так как эти звуки, слитые в слово, давно уже существуют в его памяти. Ему надо только уметь их вовремя воспроизвести. Учитель должен понять, что основа успеха процесса чте­ния находится не вне ребенка, а в нем самом, в его догад­ливости и воображении. «Слияние звуков в слово» проис­ходит не на кончике языка ребенка, а в его голове.

Встречаются старые методисты, которые наивно думают, что «сливать звуки в целое слово» детям мешают те паузы, которые они делают, называя отдельные буквы и не умея узнать в них целого слова. Детям в таком случае нередко говорится: «Да ты поскорее читай!» Дума­ли, что если сократить промежутки между звуками, то эти звуки сами собою сольются в слово. Однако часто и такой прием ничего не давал. Ребенок торопился, давился, по­вторяя звуки с самой большой быстротой, и все-таки они у него не сливались! Очевидно, здесь дело не в быстроте произношения, а в другом качестве переживаемого ребен­ком душевногопоиска. Наблюдения над детьми, обу­чающимися читать, показывают, что как раз дети, не умею­щие «сливать звуков в целые слова», читают быстреетех, которые умеют это делать, и что со временем, научаясь ос­мысленному чтению, эти дети начинают читать медленнее*.*

Применение описанного метода очень быстро втягивает детей в понимание психи­ческого механизма чтения. Но, если бы даже этот метод, по сравнению с другими, требовал и более продолжитель­ного времени для своего применения, все-таки мы должны были бы признать за ним решительное пре­имущество именно потому, что сам процесс обучения по этому методудает упражнения таким сторонам душевной жизни ребенка, на развитие которых должно быть направ­лено внимание всякого учителя. Процесс обучения чтению в данном случае не является какой-то специальной техни­ческой задачей, по необходимости вторгающейся в область обучения, но стоит в органической связи с основными за­дачами дидактики.

Строя обучение чтению на упражнении в ассоциационных процессах и специальных задачах, направленных на вызов работы внутреннего внимания необходимо помнить, что успех обучения чтению на прямую зависит от об­щего развития ребенка. Обучая детей грамоте, необходимо посто­янно считаться с кругом их наличных представле­ний, с господствующими интересами и запасом хорошо известных ему слов*.* Поэтому прежде, чем приступить к чтению детям того или другого рассказа, вводящего их в понимание процесса грамоты, учитель должен убедиться, что память и воображение детей действительно достаточно подготовлены к восприятию того, что им будет предложе­но. Возьмем для примера хотя бы самый первый рассказ, который дается в книге «Пора читать». Чтобы его понять, дети должны обладать довольно большим запасом представлений и слов. Они должны иметь некоторое пред­ставление о том, что такое *елка, корзина, скатерть, кук­ла, коляска, ослик, барабан, обруч.* Они должны понимать, что значит: *устроить, красивый, отгадать, вести, спро­сить, ответить, догадаться* и т. д. Прежде чем присту­пить к уроку, учитель должен устроить с детьми несколько подготовительных бесед, в которых можно было бы убе­диться, что они понимают значение этих слов. Можно рас­спросить детей, видели ли они елку? Есть ли у них игруш­ки? Не знают ли, какие бывают игры? Видели ли барабан? Умеют ли бегать с обручем? Можно при случае принести детям обруч и научить их бегать с ним, и т.д. Только обога­тив предварительно память ребенка необходимыми впе­чатлениями, можно надеяться достигнуть успешного пони­мания им нашей речи.

*Заключение*

В заключении замечу, что, вопреки очень распростра­ненному в настоящее время обычаю — одновременно на­чинать обучение детей чтению и письму, я считаю более целесообразным обучение письму несколько отдалить. Ко­нечно, ничего нельзя возразить против того, если детям предлагают рисовать изученные ими буквы, но планомер­ное обучение письму в собственном смысле слова требует упражнений, построенных совсем по другому плану, чем те, которые должны лечь в основу обучения чтению.

*Используемая литература.*

1. *Нечаев А.П. «Психология и школа», Москва- Воронеж, 1997 г.*
2. *Эльконин Д.Б. «Психическое развитие в детских возрастах», Москва-Воронеж. 1997 г.*
3. *Цветкова Л.С. «Нейропсихология счета, письма и чтения», Москва-Воронеж, 2000 г.*
4. *Лисина М.И. «Общение, личность и психика ребенка», Москва-Воронеж, 1997 г.*
5. *Каптерев П.Ф. «Детская и педагогическая психология», Москва-Воронеж, 1999 г.*