

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

1

МОСКВА 1945

ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТРУДЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ
АПН РСФСР

*Под общей редакцией
директора Института
члена-корреспондента АН СССР
С. Л. РУБИНШТЕЙНА*

Разрешено к печатанию
Редакционно-Издательским Советом
Академии педагогических наук РСФСР.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ — Член-корреспондент АН СССР <i>С. Л. Рубинштейн</i>	3
ПРОЦЕССЫ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ЗАПОМИ- НАНИИ — Член-корреспондент АПН РСФСР — <i>А. А. Смирнов</i>	7
ПСИХОЛОГИЯ ОШИБОК ЧТЕНИЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ — Проф. <i>Т. Г. Егоров</i>	89
К ОСВОЕНИЮ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРА- СТА — <i>В. А. Горбачёва</i>	125

Редактор *В. М. Васильева*. Техн. редактор *В. П. Гарнек*.

А20276. Подписано к печати 26/VI 1945 г. Уч.-изд. л. 14,6. Печ. л. 10¹/₄. Тираж 3000 экз.
Заказ № 5918. Цена 9 руб.

1-я Образцовая типография треста «Полиграфкнига» Огиза при СЫК РСФСР.
Москва, Валовая, 28.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящем выпуске «Известий Академии педагогических наук РСФСР» даны три из последних, только-что оформленных, работ Института психологии, которые, являясь психологическими научными исследованиями, могут вместе с тем представлять более или менее непосредственный интерес для педагогов, практических работников не только школьных, но и дошкольных. Не будучи объединены стержневой проблематикой, публикуемые работы всё же в известной мере объединяются проникающими их тенденциями, порождёнными современной передовой советской психологией.

Большое фундаментальное исследование проф. А. А. Смирнова «Процессы мышления при запоминании» составляет самостоятельную, внутренне законченную часть более обширной работы, включающей в себя в качестве другой своей части специальное исследование зависимости запоминания от характера деятельности, в которую запоминание включено. Работа А. А. Смирнова отражает основные тенденции современной передовой советской психологии, выдвинувшей положение об единстве психики и деятельности в качестве одного из основных своих принципов, и является одним из лучших воплощений этих тенденций в практике конкретного психологического исследования. Вместо того, чтобы изучать запоминание, как если бы оно являлось результатом лишь изолированно, само по себе функционирующего механизма памяти, А. А. Смирнов исходит из того, что запоминание в ходе усвоения знаний «направлено на выполнение тех или иных задач, стоящих перед учащимися и так или иначе осознаваемых ими. В основе его лежат те или иные мотивы, побуждающие школьника действовать, то или иное отношение к задачам и процессу усвоения, определяющее собой характер этого процесса, его конкретные особенности». Другими словами, А. А. Смирнов рассматривает процесс запоминания, как конкретную деятельность заучивания или как компонент человеческой деятельности, и в силу этого может дать конкретный и несравнимо более содержательный анализ запоминания, чем исследование, трактующее его лишь как результат изолированно действующего механизма, вне всякого личностного контекста задач и мотивов, определяющих человеческую деятельность.

Публикуемая в настоящем томе часть работы А. А. Смирнова даёт исходящий из этих общих установок анализ процессов мышления, осмысления и понимания материала при запоминании, вскрывая не

только обычно подчёркиваемую зависимость запоминания от понимания, но и обратную зависимость процессов осмысления и понимания запоминаемого или заучиваемого материала от мнемической задачи; последняя придаёт особую ответственность работе по осмыслению материала и накладывает на неё специфический отпечаток. В итоге А. А. Смирнов даёт анализ мыслительной деятельности в процессе запоминания, несомненно, исключительный по своей основательности, систематичности и полноте. Работа А. А. Смирнова, надо полагать, займёт видное место в богатой литературе о памяти — нашей и зарубежной.

Из специальных результатов этого исследования заслуживает особого упоминания тот факт (вскрытый экспериментально), что самая мыслительная деятельность, например по составлению плана учебного материала, даёт эффект, повышающий запоминание учебного материала, даже тогда, когда самый план не запоминается. За этим фактом, мы полагаем, скрываются закономерности большой теоретической значимости. Дальнейший анализ этого и аналогичных фактов (в частности экспериментальных данных о наличии условий, при которых так называемое произвольное запоминание становится продуктивнее произвольного) позволит сделать ряд далеко идущих теоретических выводов о строении и свойствах сознательной деятельности.

Изучение запоминания строится А. А. Смирновым в генетическом плане и содержит в себе особенно интересный для педагога анализ процессов запоминания у школьников.

Вдумчивый педагог сделает из этой генетической части работы А. А. Смирнова ряд практически весьма полезных выводов по организации осмысления учащимися запоминаемого ими учебного материала.

Работа проф. Т. Г. Егорова посвящена ошибкам чтения. Её практическое педагогическое значение очевидно. В плане теоретическом в ней особенно могут быть подчёркнуты две мысли:

1. Внешне, формально одна и та же ошибка — нарушение одного и того же правила и т. п. — по внутреннему своему существу, по условиям, её вызвавшим, может быть совершенно различной. Для педагогической работы по исправлению (и предупреждению) ошибок большое значение приобретает поэтому психологическая квалификация ошибок, анализ внутренней, психологической стороны той деятельности учащегося, которая привела к ошибочному действию.

2. В ходе обучения чтению выделяются качественно различные ступени, и на каждой из этих ступеней природа ошибок, допускаемых учащимися, является иной. Внешне, формально одни и те же ошибки на разных ступенях овладения процессом чтения — это, по существу своему, разные ошибки, требующие и иного к себе подхода со стороны педагога.

К этим тезисам мы бы прибавили ещё одно: для эффективности работы по выправлению ошибок требуется знание их психологической природы, но вместе с тем психологическая природа ошибок в значи-

тельной мере вскрывается именно в ходе этой работы — процесс выправления ошибок особенно показателен и существенен для выявления их источников. Здесь, как и повсюду, мы глубже и вернее всего познаём действительность, формируя, изменяя, преобразуя её.

Работа В. А. Горбачёвой «К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста» посвящена предистории и первым этапам формирования у ребёнка сознательной дисциплины, причём значительное внимание уделяется детям-семилеткам.

Исследование фактически является плодом длительной практической работы В. А. Горбачёвой в дошкольном учреждении в качестве воспитательницы и её научной, исследовательской психологической работы — в качестве нашего аспиранта. Эксперимент естественного типа строился нами с В. А. Горбачёвой так, чтобы он был одновременно и педагогическим воспитательным мероприятием, а педагогические воспитательные мероприятия использовались как средство научного познания психологии детей. Изучать детей, воспитывая их и воспитывать, изучая, — эта методологическая установка всех наших работ по детской психологии выполнялась здесь полностью. В силу этого результаты данной работы могли подвергнуться испытанию практикой; ряд выводов её, оглашённых на научно-практических конференциях работников дошкольных учреждений, получил уже некоторое распространение. В публикуемом здесь тексте работы В. А. Горбачёва строго держалась рамок конкретного материала, выявленного в ходе её исследования, и шаг за шагом формулировала те частые специальные выводы, которые из него непосредственно вытекают как в психологическом, так и в собственно педагогическом плане. Из данных, выявленных работой В. А. Горбачёвой, вытекает однако и ряд положений более общего характера, которые мы хотели бы здесь подчеркнуть.

1. Работа В. А. Горбачёвой показывает на конкретном материале, что внешне, формально один и тот же акт — жалоба-заявление ребёнка воспитательнице о нарушении другим ребёнком установленных в коллективе правил поведения — может по внутреннему своему содержанию, по существу быть совершенно различным поступком, требующим разного к себе отношения со стороны педагога. В зависимости от мотивов, которые движут ребёнком, эти заявления могут быть в одном случае средством проверить через воспитательницу значимость правила и самому укрепиться в нём, в другом — средством легальной защиты своих интересов, а затем, по их осознанию, и своих прав, в-третьем — средством борьбы за сознательную дисциплину в группе, в-четвёртом — «ябедничеством», мотивом которого служит желание подвести товарища под неприятность. Тем самым в порядке не отвлечённых, как будто лишь спекулятивных рассуждений, а в результате анализа конкретного, близкого педагогу и значимого для него материала вскрывается значение для практической работы педагога психологического анализа поведения, действий и поступков ребёнка.

2. Работа В. А. Горбачёвой показывает далее, что характер, который приобретают заявления детей о поведении товарищей, мотивы, которыми при этом руководствуются дети и, в конечном счёте, черты характера, которые у них вырабатываются, находятся в зависимости от того, какое назначение и смысл придаёт этим заявлениям педагог своим отношением к ним и употреблением, которое он делает из них в своей педагогической работе с детьми. Тем самым опять-таки конкретно вскрывается единство развития и воспитания. Это центральное по своему значению для детской психологии положение получает здесь конкретную реализацию.

3. Направленная на изучение процессов осознания правил поведения детьми-дошкольниками работа Горбачёвой, вскрывая последовательные ступени этого осознания, показывает на конкретном материале, как оно рождается, развивается, формируется в процессе деятельности, посредством которой ребёнок активно включается в окружающий его мир, в жизнь коллектива; как формирование сознания ребёнка органически включено в систему реальных жизненных отношений в коллективе, складывающихся у ребёнка под руководством педагога.

Член-корреспондент АН СССР *С. Л. Рубинштейн.*

ПРОЦЕССЫ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ЗАПОМИНАНИИ

Член-корреспондент АПН А. А. СМИРНОВ

Одна из основных задач педагогической психологии — изучение психологической стороны учебной деятельности школьника. Усвоение знаний занимает в процессе учения виднейшее место. Его исследованию должно быть уделено особое внимание.

Психологическая природа усвоения знаний весьма сложна. Как всякое звено процесса учения у школьника, оно направлено на выполнение тех или иных задач, стоящих перед учащимися и так или иначе осознаваемых ими. В основе его лежат те или иные мотивы, побуждающие школьника действовать, то или иное отношение к задачам и процессу усвоения, определяющее собой характер этого процесса, его конкретные особенности. Самый процесс усвоения включает в себя восприятие учебного материала, понимание его, закрепление в памяти, практическое применение полученных знаний в процессе выполнения разного рода заданий. Будучи обусловлен определённым отношением к нему учащихся, он в той или иной степени и форме насыщен эмоциональными переживаниями, волевыми процессами, теснейшим образом связан со всеми особенностями личности школьника: его характерологическими чертами, общей направленностью, интересами, способностями. Естественно, что изучение этого вида деятельности школьника требует многих и многих исследований.

Задача настоящей работы — осветить вопросы, относящиеся к одной из сторон усвоения знаний, к одному из моментов, входящих в его содержание. Предмет её рассмотрения — процессы запоминания, являющиеся одним из важнейших звеньев процесса усвоения в целом.

В психологической литературе вопросам запоминания уделено много внимания. Это, несомненно, одна из наиболее разработанных проблем психологии. В итоге исследования выявлен ряд существенных закономерностей, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. И вместе с тем результаты работ надо считать ещё недостаточными, не вскрывающими того, что должно быть главной задачей исследования.

Основной порок подавляющего большинства работ в области психологии памяти, необходимо вытекающий из исходных принципиальных предпосылок этих работ, в значительной мере игнорирующих или вообще отрицающих активный характер процессов запоминания, заключается в ограничении изучения почти исключительно результативной стороной, эффектом запоминания, в его зависимости от тех или иных условий, в каких запоминание протекает. Самый же процесс запоминания во всём его конкретном и богатом содержании, по существу своему включающий в себя многообразие психических процессов, остаётся вне изучения и выявлен поэтому ещё очень не достаточно.

Вместе с тем — и в этом опять-таки важнейший порок большинства исследований в области памяти — изучение процессов запоминания осуществлялось главным образом путём исследования заучивания искусственного, бессмысленного или хотя бы и осмысленного, но бессвязного материала, с которым в реальной жизни или вовсе не приходится иметь дело или приходится сталкиваться крайне редко.

Наблюдаемые в последнее время попытки отойти от указанного ограничения и включить в круг исследования запоминание осмысленного связного материала, но с центральным или почти исключительным вниманием опять-таки к результативной стороне процесса, явно недостаточны. Стремление выяснить, в какой мере закономерности, относящиеся к этой стороне процессов и найденные в условиях запоминания бессмысленного материала, оправдываются и при запоминании связного осмысленного материала, никак не устраняет основного порока исследований — игнорирования качественной стороны процесса запоминания.

Наша работа представляет собой попытку вскрыть эту качественную сторону запоминания, выявить своеобразие его, базируясь на изучении запоминания связного осмысленного материала, с каким обычно приходится иметь дело учащимся в их учебной работе. Мы не ставим целью дать исчерпывающую характеристику этой стороны запоминания, а ограничиваемся в данной работе рассмотрением только процессов мышления, которые в осмысленном запоминании занимают основное и центральное место, являются зерном, составляющим самую суть осмысленного запоминания, в силу чего на изучение их в первую очередь и должны быть направлены наши усилия.

Ближайшая цель этих процессов — понимание материала, который запоминается. Исследование особенностей понимания, протекающего в условиях запоминания, и анализ путей, какими оно достигается, и составляет конкретную задачу нашей работы.

Решение её даётся в сравнительно-генетическом разрезе, в плане исследования процессов понимания у взрослых, с одной стороны, и у школьников разного возраста — с другой. Изучение того, как протекают эти процессы у взрослого, существенно не только само по себе, для характеристики высшей ступени, какой они достигают в ходе развития запоминания, но и как основа исследования особенностей этих процессов у детей. Только выяснив то, что характеризует процессы понимания в их наиболее развитом виде, можно достаточно продуктивно искать, в чём заключается их своеобразие на более ранних ступенях развития. Поэтому и изложение итогов нашей работы мы начнём с рассмотрения того, как протекают процессы понимания при запоминании у взрослых.

Влияние мнемической задачи на процессы понимания

Важнейшая роль понимания в запоминании общеизвестна. Насколько трудно запомнить то, что непонятно или недостаточно понятно, хорошо знает каждый из личного опыта. То же самое подтверждается и многочисленными экспериментальными данными. Вполне естественно, поэтому, что у взрослых, имеющих богатый опыт заучивания, сама постановка задачи запомнить влечёт за собой стремление добиться возможно более полного, глубокого и чёткого понимания материала. Наличие этой мнемической задачи побуждает осмысливать то, что заучивается, иначе, чем в тех случаях, когда такая задача отсутствует,

когда материал воспринимается с целью простого ознакомления с ним, а не запоминания его.

В наших опытах, где мы давали заучивать материал разных типов с инструкцией запоминать его привычным для испытуемого образом, а также в проведенном под нашим руководством исследовании А. А. Додоновой (выдержки из протоколов этой работы, использованные нами с согласия автора, отмечены в скобках буквой Д), испытуемые взрослые (студенты и научные работники) многократно подчёркивали эту направленность на лучшее понимание материала. Приведём некоторые из их показаний.

«Когда надо запоминать, требуется не обычное, а усиленное понимание».

«Запоминание было связано с усилением логики мыслей».

«Простое понимание не обуславливает запоминания. А вот именно «внимательное понимание», сочетание этих двух моментов — понимания и внимания — гарантирует запоминание» (Д.).

С полной ясностью то же самое вскрылось и в специальной серии опытов, где мы ставили задачей выяснить, чем отличается понимание при обычном чтении от осмысливания материала при наличии специальной установки возможно лучше запомнить материал. В этих опытах мы давали испытуемым два приблизительно одинаковых по трудности текста и предлагали, внимательно читая, хорошо осмысливать их и определить, какой из них труднее для понимания. После чтения первого текста мы, неожиданно для испытуемых, заменяли эту задачу новой: читать второй текст не с целью сравнения его с первым, а с тем, чтобы лучше запомнить его и воспроизвести возможно полнее. По окончании опыта от испытуемых требовалось рассказать, чем отличались между собой оба процесса чтения — первого и второго текстов. Вопрос об особенностях понимания прямо не ставился, но в подавляющем большинстве случаев испытуемые сами затрагивали его в своих показаниях. Все они отмечают, что понимание во втором случае — при чтении с целью запоминания — было более основательным, чем при чтении без задачи запомнить текст, хотя поставленная перед ними в этом последнем случае цель — читать тексты с тем, чтобы сравнить их затем по степени трудности для понимания, — стимулировала к внимательному осмысливанию текстов по содержанию.

Приводим некоторые из показаний испытуемых.

«Чтение второго текста более сосредоточено. Это, безусловно, зависело от того, что была цель — запомнить, тогда как первый текст читался только для того, чтобы понять его. Понимание во втором случае было лучше, чем в первом».

«Осмысливание второго текста отличалось от первого. Мне надо было лучше понять его, чтобы я потом могла рассказать содержание».

«Первый текст читала быстрее, здесь же, во втором тексте, больше думала».

Таким образом все данные говорят о том, что понимание, включённое в запоминание, отличается от понимания, не подчинённого задаче запомнить. В первом случае усилия испытуемых направлены на то, чтобы достичь возможно более полного, глубокого и чёткого понимания, во втором случае эта направленность выражена менее ярко, хотя сама задача, которая ставилась перед испытуемыми, казалось бы, должна была в сильной мере стимулировать их именно к лучшему пониманию.

Этот с виду парадоксальный факт свидетельствует о значимости следующего положения: процессы мышления, как и всякие психические процессы, протекают по-разному, в зависимости от того, в какую конкретную деятельность они бывают включены. Запоминание представляет собой особый вид деятельности, отличающейся от простого чтения с целью ознако-

миться с материалом или же от чтения с целью дать оценку прочитанного с точки зрения его трудности для понимания. Осмысливание текста, протекающее в этих условиях, отличается своими характеристиками для этих условий особенностями и оказывается иным, чем в случае отсутствия мнемической задачи.

Два замечания надо сделать для правильного понимания этого положения.

Во-первых, надо указать, что оно имеет силу только при «равенстве прочих условий», т. е. тогда, когда сравниваются между собой чтение и запоминание, отличающиеся друг от друга только тем, что в одном случае задача запомнить отсутствует, а в другом имеет место. Нельзя поэтому применять выдвинутое положение к тем случаям, когда при чтении текста мы хотим понять сущность описываемых явлений или событий, выявить причинные связи между ними, найти объяснение их, а при запоминании ставим своей целью запомнить только внешнюю сторону явлений или событий, не вникая в самую суть их, не вскрывая природы явлений или событий. В этих случаях само содержание задач, которые ставятся нами, таково, что оно, конечно, исключает возможность более глубокого понимания при запоминании, и выдвинутое нами положение, естественно, не будет иметь силы. Но если мы ставим своей целью в одном случае понять прочитанное, выявить сущность его, а в другом не только понять, но и запомнить понятое нами, то понимание, достигаемое во втором случае, будет более глубоким и основательным, чем в первом.

В связи со сказанным стоит и второе замечание, которое надо сделать для правильного понимания выдвинутого положения: то, что при всей своей значимости оно не может рассматриваться как имеющее универсальное и безотносительное значение. В ряде случаев мы сталкиваемся с обратным влиянием мнемической задачи, с отрицательным ее действием на понимание. Ввиду важности этого положения остановимся на нём более подробно.

В наших опытах и в опытах А. А. Додоновой испытуемые неоднократно указывали, что необходимость запомнить отражалась вредно на понимании, мешала осмысливать текст.

«Препятствовало пониманию то, что надо было запомнить».
«Старалась запомнить, и это вредило пониманию».

Иногда испытуемые отмечают условия, вызывающие это отрицательное действие мнемической направленности. Оно возникает тогда, когда мнемическая задача, по словам испытуемых, «слишком доминирует, определяет всё сознание».

«Из практики знаю, — говорит одна испытуемая, — если задача запомнить слишком выступает, то можно потерять способность соображать» (Д.).

Почему это «доминирование» мыслительной задачи оказывается вредным?

Ответ дают сами испытуемые.

«Когда запоминаешь не думая о том, что надо запомнить, то схватываешь последовательность мыслей, выделяешь общие основы логической схемы, а детали выпадают. При установке же запоминать детали теряешь основной смысл. Это две разные вещи».

«Когда очень стараешься запомнить, — говорит другая испытуемая, — то пытаешься запомнить сразу всё, не исключая частных, фактических данных, а это вредит пониманию».

Вредное влияние «доминирования» мнемической задачи выражается, следовательно, в том, что оно ведёт или, точнее, может вести к попыткам запомнить сразу всё, в том числе и детали. Преждевремен-

ное же запоминание деталей может быть источником затруднений в понимании. Это положение широко отмечается в наших материалах.

«Начала запоминать детально и утратила нить изложения».

«Запомянув цифры, потеряла общий смысл».

«Уж очень много фактических данных. Стараешься их запомнить, а в итоге смысл страдает».

«Когда старался запомнить годы, они настолько овладели моим вниманием, что перестал следить за содержанием» (Д.).

«Сознание настолько было поглощено датами, что содержание совсем не запоминалось».

Ясно, что всё это может иметь место тогда, когда сам процесс понимания ещё только развёртывается, находится в стадии становления.

В чём состоит вред от запоминания деталей?

В том, что понимание целого нарушается, теряется «нить изложения».

В некоторых случаях такой разрыв целого отражается даже на зрительном восприятии текста: нарушается зрительная его компактность.

Вот как один из испытуемых характеризует то, что переживалось им вследствие логического разрыва текста:

«Вникал в смысл отдельных фраз и не осмысливал целого. Связь с предыдущим резко обрывалась. Между фразами появлялась какая-то пустота. Казалось, что не один интервал на пишущей машинке, а десять интервалов пропущено. Большая разорванность текста» (Д.).

Почему происходит этот разрыв?

Основа его в том, что запоминание деталей требует особых приёмов, не связанных с пониманием текста как целого. Единая деятельность, направленная на понимание текста в целом, нарушается. Каждая деталь приобретает в силу этого самостоятельность, выходит со всем, что наслаивается на неё, со своими «ассоциациями», за пределы текста. Единство целого распадается.

«Когда начинаешь запоминать частности, стараешься связать их с чем-нибудь и часто связываешь с тем, что совершенно чуждо тексту. Деталь выпадает из текста».

«Запомянув подробности, числа, даты, выделяешь их из целого, они становятся самостоятельными, начинают жить своей жизнью, вызывают свои ассоциации, повторяешь их по нескольку раз».

Существенным условием отрицательного действия мнемической задачи являются слишком ранние попытки запомнить точные формулировки текста. Трудности понимания, возникающие в этих случаях, иногда настолько значительны, что испытуемые воспроизводят текст с большими искажениями, даже абсурдно. В качестве иллюстрации приведём несколько примеров из той группы опытов, где запоминались не связные тексты, а определения некоторых понятий. Испытуемыми были взрослые с высшим и незаконченным высшим образованием. Каждое определение читалось несколько раз, вплоть до безошибочного повторения. За каждым чтением следовало воспроизведение.

Пример 1. Дано для запоминания:

«Детонация — особый вид сгорания, характеризующийся исключительно высокой скоростью распространения пламени».

Воспроизведено:

«Детонация — особый вид сгорания, характеризующийся исключительно высоким сгоранием пламени» (испытуемая Т., после второго чтения).

«Детонация — особый вид сгорания, характеризующийся высокой скоростью пламени сгорания» (та же испытуемая, после четвёртого чтения).

«Детонация — особый вид сгорания, характеризующийся особым повышением пламени» (испытуемая Ш., после третьего чтения).

Пример 2. Дано для запоминания:

«Гниение — процесс разложения растительных и животных организмов, находящихся в влажной среде и лишённых постоянного притока сухого воздуха».

Воспроизведено:

«Гниение — процесс разложения животных организмов, находящихся в сухой среде» (испытываемая Ш., после второго чтения).

Пример 3. Дано для запоминания:

«Карбюратор — особый прибор, обеспечивающий правильное соотношение воздуха и топлива в рабочей смеси, используемой для работы двигателей внутреннего сгорания».

Воспроизведено:

«Карбюратор — особый прибор, обеспечивающий смесь топлива и рабочей силы для двигателей внутреннего сгорания» (испытываемая Ш., после второго чтения).

«Карбюратор — особый прибор, используемый для рабочей силы в двигателях внутреннего сгорания» (та же испытываемая, после третьего чтения).

«Карбюратор — особый прибор, использующий топливо и что-то ещё в рабочей смеси для двигателей внутреннего сгорания» (она же, после четвёртого чтения).

«Карбюратор — особый прибор, контролирующий доступ воздуха и топлива в печке» (испытываемая Т., после первого чтения).

Пример 4. Дано для запоминания:

«Механизм — совокупность тел, связанных между собой так, что при движении одного из них или нескольких каждое из остальных имеет определённое движение относительно любого другого».

Воспроизведено:

«Механизм — совокупность тел, имеющих отношение относительно одного и другого... Ерунда какая-то. Никак припомнить не могу» (испытываемая Ш., после второго чтения).

«Механизм — совокупность тел, имеющих движение относительно одного и другого... Нет, не то» (та же испытываемая, после четвёртого чтения).

«Механизм — связанность тел, которые так или иначе влияют друг на друга» (испытываемая Т., после первого чтения).

Пример 5. Дано для запоминания:

«Нивелир — прибор, употребляемый при геодезических съёмках для определения превышения одной точки местности над другой при горизонтальном луче зрения».

Воспроизведено:

«Нивелир — прибор, употребляемый... в чём?.. А! При геодезических съёмках для повышения... для определения местности в горизонтальном луче зрения» (испытываемая А., после второго чтения).

«Нивелир — прибор, употребляемый при геодезических съёмках при превышении одной точки над другой... Причём, однако, здесь местность?.. При превышении местности... При превышении одной точки местности над другой при горизонтальном луче зрения» (та же испытываемая, после третьего чтения).

«Нивелир — прибор для определения местности посредством точки над горизонтом» (испытываемая Н., после первого чтения).

К этим показаниям сделаем несколько пояснений.

Первое — относительно методики опытов. Испытуемые читали сами и после чтения каждого определения воспроизводили его тотчас же. Скорость чтения не предопределялась. Обычно испытуемые, в особенности во второй раз и в дальнейшем, читали медленно, вдумываясь в содержание. Некоторые читали громко, подчёркивая голосом отдельные места фраз.

Второе пояснение — по поводу материала. Он представлял, конечно, значительные затруднения, тем более, что испытуемые были мало осведомлены в тех областях знания, откуда были взяты определения. Наша задача и заключалась в том, чтобы выяснить, как протекает запоминание такого материала, точное усвоение которого представляет немалые трудности.

Третье пояснение — о том, как оценивали сами испытуемые свое воспроизведение. В подавляющем большинстве случаев они ясно сознавали его абсурдность, но воспроизвести его иначе всё же не могли.

Наконец, последнее замечание. В процессе чтения испытуемые обычно считали, что понимают определения. Случаев непонимания не было. Трудности возникали, как только надо было воспроизводить фразы.

Итак, воспроизведение нередко было абсурдным, несмотря на то, что испытуемые читали материал сами, не торопясь, продумывая содержание и полагая, что понимают его. Искажения наблюдались не только при первом, но и при последующих чтениях, хотя испытуемые хорошо сознавали, что при воспроизведении допускали грубейшие ошибки, и в связи с этим особенно вчитывались в материал. Материал был труден, но все же доступен пониманию.

Почему же он так плохо воспроизводился?

Ответ может быть только один: потому что плохо понимался. В противном случае испытуемые могли бы передавать содержание хотя бы своими словами, а этого за редким исключением они не в состоянии были сделать. Их слова о том, что они понимали материал, оспаривать нет оснований, но отчётливости понимания у них, конечно, не было. Невозможность передать определения своими словами при наличии ощущения, что материал как будто бы понят, как раз и свидетельствует о недостаточной отчётливости понимания.

Чем вызывалась эта неясность понимания? Конечно, трудностью материала. Но последняя все же не была такова, чтобы в других условиях фразы не были отчётливо поняты. А здесь они ясно не понимались, несмотря на неоднократное чтение. Даже после четвёртого раза испытуемые, как мы видели, допускали иногда грубейшие искажения.

Источник ошибок, следовательно, не в самой по себе трудности материала, а в том, что она сочеталась с требованием запомнить и воспроизвести материал. Именно здесь основа низкого уровня понимания и слабой поэтому запоминаемости. Об этом говорят и сами испытуемые, неоднократно отмечавшие, что их затрудняет необходимость запомнить. Именно в ней причина того, что в процессе запоминания они, как выразилась одна из испытуемых, «переставали сообщать».

Чтобы правильно понять сказанное, надо учесть, что, как общее правило, испытуемые были направлены на то, чтобы не просто запомнить определения, их смысловое содержание, а запомнить их возможно более точно, придерживаясь той формулировки, какая была им дана. Такая преждевременная направленность на точность запоминания вызывалась не задачей, которая ставилась нами, так как мы вообще не предлагали запоминать точно, а характером материала — сгущённостью, конденсированностью определений.

«В определениях всё важно, — говорит один из испытуемых. — Запоминать их надо совершенно точно. Этого я и добивался, хотя специально об этом не думал. Этим я объясняю, почему так долго не мог повторить правильно».

«Определения — сгусток существенного, главного, что надо сказать о предмете. Всякие перемены легко могут исказить смысл того, что говорится в определении. Подобрать другие слова, по-другому выразить, сохраняя в точности тот же смысл — очень трудно. Старалась запоминать так, как здесь сказано. Вернее, не старалась, а само собой так выходило. А это очень мешало. Даже понять как следует было трудно».

Таким образом, несмотря на инструкцию, у испытуемых возникала всё же установка на точность, причём именно преждевременная, действовавшая ещё до ясного понимания. А это как раз, согласно их показаниям, и затрудняло их.

Почему именно?

Чтобы ответить на это, посмотрим, что характерно для воспроизведений, приведённых выше. То, что в них много слов, взятых из определений, и нет смысла, который содержится в определении в целом. Это значит, что, так же, как при запоминании деталей, материал

в целом не воспринимается. Он распадается на отдельные, более или менее самостоятельные части. Чтобы запомнить фразу в точности, испытуемые выделяли каждую её часть и упускали общую нить целого.

Подведём итоги.

Отрицательное действие мнемической направленности в ряде случаев безусловно наблюдается. Оно вызывается доминированием, чрезмерным «выступанием» задачи запомнить, причём в то время, когда понимание ещё не осуществилось, а находится в стадии становления. Одним из важнейших источников этого является направленность на полноту и точность запоминания. Необходимость преждевременно запоминать всё полностью или возможно более точно подчеркивает мнемическую задачу, заставляет переживать её особенно интенсивно. Если такое «подчёркивание» имеет место до того, как понимание завершилось, оно оказывает отрицательное влияние на понимание. Пытаясь в этих условиях запомнить всё, т. е. не только главное, но и детали, или стремясь запомнить точные формулировки, мы прибегаем к особым приёмам, не связанным с пониманием, не включённым в понимание текста в целом. А это ведёт к разрушению смыслового единства материала, к разрыву его как единого целого. Понимание текста нарушается.

В наши задачи не входит сейчас рассмотрение условий, от которых зависит положительное или отрицательное действие мнемической задачи. Нам надо было только подчеркнуть, что при некоторых условиях мнемическая направленность может влиять на понимание отрицательно и что в силу этого выдвинутый нами тезис о более полном и глубоком понимании под влиянием мнемической задачи не имеет универсального и безотносительного значения.

Учитывая это ограничение, мы всё же должны считать названный тезис значимым для многих случаев запоминания, как это ясно следует из показаний испытуемых, приведённых выше, и в особенности тех из них, какие были получены в опытах с чтением текста, проводившихся, с одной стороны, с задачей только понять текст, а с другой, — с задачей не только понять, но и запомнить.

Было бы совершенно недостаточно, однако, только констатировать положительное действие мнемической направленности, её стимулирующее влияние на понимание. Надо выяснить, в чём же заключаются конкретные особенности понимания текста, характерные для запоминания. Ответ на этот вопрос и составляет задачу нашего исследования.

Прежде чем перейти к рассмотрению этого ответа, надо определить, однако, что именно мы имеем в виду, когда говорим о понимании в процессе запоминания текста.

Понять что-либо — это значит вскрыть сущность предметов, явлений, событий, которые служат объектом понимания. А это требует осознания связей и взаимоотношений, в каких находится то, что должно быть понято, с другими предметами, явлениями, событиями реального мира. Мы должны вскрыть всё многообразие этих связей и отношений, выявить, что именно из них является наиболее важным, существенным, закономерным, характеризующим самую суть того, что понимается нами.

Совершенно очевидно, что в тех случаях, когда мы читаем какой-либо определённый текст с целью запомнить его, в нём может не быть всего, что требуется для понимания в только что названном смысле. Текст может не заключать в себе многого из тех именно знаний, какие нужны для такого понимания. В своём понимании мы ограничены содержанием текста. Чтобы добиться более полного, глубокого и точ-

ного понимания, нам надо сплошь и рядом выйти за пределы текста, обратиться к другим источникам знаний, которые требуются для понимания. Задача же запомнить данный текст суживает эти возможности. Мы стоим перед необходимостью заучить только то, что дано именно в этом тексте. В этом смысле мнемическая задача ограничивает возможности понимания.

Говоря о положительном действии мнемической задачи, мы должны поэтому иметь в виду не широкие возможности понимания, не ограниченные данным текстом, а понимание, которое осуществляется только внутри данного текста. Необходимость запомнить может стимулировать нас к лучшему пониманию не безотносительно к тексту, а в пределах того, что дано в тексте. Только в этом смысле надо понимать преимущество, связанное с задачей запомнить текст, по сравнению с простым информационным чтением того же самого текста без задачи запомнить его.

Говоря о понимании в процессе запоминания текста, надо учитывать и другое. Ведь в этих случаях речь идёт о понимании текста. Понять же текст — это значит не только вскрыть связи и отношения, в каких находятся друг с другом предметы, явления, события, о которых говорится в тексте, но и осознать то, что дано в тексте, как конкретное содержание именно данного текста. Мы должны понять самый текст, осмыслить его как особый предмет нашего понимания. Мы должны вскрыть, о чём говорится в тексте, что в нём об этом сообщается, что является главным, существенным в его содержании, какова логическая структура текста и т. д.

Наши опыты показывают, что в этом направлении идёт значительная доля усилий в процессе запоминания текста. Понимание, о котором идёт речь в этом случае, с одной стороны, направлено на раскрытие связей и отношений, характеризующих то, что служит предметом изложения в тексте, а с другой стороны — на уяснение самого изложения, каким именно и является текст. В процессе запоминания текстов эта другая сторона понимания играет существенную роль. Только имея это в виду, можно правильно понять и те процессы мышления, какие стимулируются задачей запомнить текст, особенности понимания, наблюдаемые под влиянием этой задачи.

Предметом рассмотрения в данной работе является главным образом именно эта вторая сторона понимания текста. На характеристике её особенностей мы и остановимся.

Каковы эти особенности?

Первое, что надо отметить, исходя из наших опытов, это большая полнота понимания, достигаемая в условиях запоминания. Под влиянием мнемической задачи, которая особенно чётко ставится благодаря необходимости в дальнейшем воспроизводить материал, испытуемые стремятся возможно яснее понять не только текст в целом, но и каждую его часть в отдельности. В случаях отсутствия мнемической направленности это или вовсе не наблюдается или наблюдается в значительно меньшей мере.

«Когда читаю для себя (т. е. только для понимания. — А. С.), схватываю общий смысл, при этом читаю большими кусками, а в данном случае (т. е. при запоминании. — А. С.) вникаю чуть ли не в каждое слово».

«Каждую фразу старалась в данном случае (при запоминании. — А. С.) довести до сознания».

«Во втором случае осмысливал всё, в первом — только главное».

Большая полнота понимания, естественно, требует и большего напряжения, специальных волевых усилий.

«При запоминании приходится читать более усердно».

«Значительно больше напрягаешься при чтении, когда ставишь перед собой цель — запомнить».

«При чтении для себя (без мнемической задачи. — А. С.) создаётся зарядка на большой отрывок. За один приём я прочитываю большой отрывок, а когда стараюсь запомнить, то каждый раз новая зарядка, так что чтение идёт толчками, словно прибываю каждую фразу гвоздями. Здесь более детализированное чтение, чтение короткого дыхания и волевого усилия, а там скользишь, как по стеклу, пока не дойдёшь до непонятого места».

«Когда читаешь для себя, есть некоторая тенденция к пропуску отдельных мыслей, в особенности при чтении в первый раз. Читая, частично обобщаешь и иногда в силу этого упускаешь отдельные мысли, недовоспринимая, производишь выбор вниманием, недооцениваешь отдельные мысли, которые могут быть опущены, без которых можно понять содержание в более общем виде. Чтобы этого не случилось, чтобы запомнить, чтобы всё вошло в сознание, нужно приложить особые усилия» (Д.).

Второе, что характеризует понимание в условиях запоминания, стимулируемого необходимостью в дальнейшем воспроизводить материал, большая глубина его, как итог значительной мыслительной работы.

Что делают испытуемые, чтобы достичь этой глубины?

В первую очередь, надо выделить разбивку материала на части, которая вместе с тем есть и группировка материала. Пытаясь запомнить, испытуемые расчленяют текст на более или менее самостоятельные «разделы», каждый из которых является в то же время группой мыслей. Этот приём применяется весьма широко и именно он значительно отличает чтение с целью запомнить от обычного чтения без мнемической задачи.

Приведём некоторые показания.

«При втором чтении (с целью запомнить. — А. С.) старался разбить текст на куски. К каждой части присоединял то, что к ней относится. Выделял отдельные главные вопросы, на которые и разбил весь текст. При первом чтении (без мнемической задачи. — А. С.) этого не делал».

«Во втором тексте группировал мысли. Разбивал текст на части. В первом этого почти не было. Если и делал то же самое, то, повидимому, машинально».

«Второй текст разбивал по темам, на тематические куски; в первом этого не было».

«Второй текст запоминал расчленённо. В первом тексте расчленение если и было, то уже после чтения, здесь же — в процессе прочитывания».

«Во втором — значительно более активная установка на расчленение. Объясняю это тем, что вы предупредили меня, что надо будет рассказать содержание».

Как видно из показаний испытуемых, расчленение на части производится иногда и при обычном чтении, когда перед испытуемым не поставлена задача запомнить текст. Но в этих случаях оно всё же менее чётко, менее осознано и происходит иногда уже после чтения, в итоге попытки припомнить прочитанное. Значительно чаще оно наблюдалось при чтении второго текста, т. е. когда была поставлена задача запомнить текст.

Что служит основой членения материала?

В основу разбивки кладутся не какие-либо внешние признаки текста, а его смысловое содержание. Материал разбивается так, чтобы каждая часть представляла относительно самостоятельное единство содержания. В неё входит то, что родственно или кажется испытуемому родственным по смыслу, то, что объединено вокруг некоторого общего смыслового стержня. Испытуемые отмечают, что они «группировали мысли», «разбивали по темам, на тематические куски». Это подтверждается и анализом самих частей, на какие разбивался материал.

Такое членение на смысловые куски, основанное на единстве их смыслового содержания, ведёт к тому, что каждая часть бывает

представлена некоторой своеобразной «смысловой точкой», «смысловым пунктом», в который как бы сжато содержание всей части. Испытуемые многократно отмечают этот факт, говоря о своеобразной «пунктировке» материала.

«Когда читаешь и осмысливаешь с целью запомнить, создаётся какая-то пунктировка» (Д.).

«Во время чтения внимание концентрируется на пунктах, являющихся носителями смысла. Так, пункт за пунктом, происходит специальная фиксация сознанием этих пунктов. Это — приём и понимания и запоминания» (Д.).

«В процессе чтения собираю материал вокруг нескольких пунктов, которые вбирают в себя содержание каждой части».

«С самого начала стала отмечать пункты, к которым относилась всё содержание. Это помогло лучше понять и запомнить».

Как видно из показаний, эти смысловые пункты выполняют двоякого рода функцию. Они являются «носителями смысла», к ним сводится содержание каждой части, и это улучшает понимание. Вместе с тем, или, вернее, как раз в силу этого, они облегчают и запоминание. Поэтому испытуемые характеризуют их как опорные пункты, как смысловые вехи, по которым происходит ориентировка в содержании текста и его дальнейшее воспроизведение.

«Это — верстовые столбы, — говорит одна из испытуемых. — Ими отмечаешь итоги осмысления текста, они же помогают потом припомнить его».

«Когда рассказываю, вспоминаю свои опорные пункты, которые наметила для понимания текста».

Выделение смысловых пунктов сопровождается иногда зрительным представлением их в виде точек, маленьких пятен, крестиков, расположенных в соответствии с местом той части текста, которую они замещают.

Один из испытуемых так, например, характеризует зрительный образ выделенных им смысловых пунктов:

«Видел перед собой страницу и на ней словно следы от напечатанных или написанных слов, возможно от названий разделов. Они были расположены примерно так, как предполагались и сами разделы».

Другая испытуемая говорит:

«Чисто зрительно представляла себе разбивку на части и выделенные мною опорные пункты. В голове стерженьки с беловатыми шёлковыми нитями. Расположены в ряд, и на них намотаны нити. Стерженьки — это пункты, которые выделены в процессе чтения».

Что представляют собой смысловые пункты по отношению к разделам, на которые разбивается текст?

Как указывают сами испытуемые, смысловой опорный пункт — это то, к чему сводится содержание раздела, это то, во что «сжимается» его содержание, это своего рода «экстракт» данного раздела.

Такая характеристика означает, что смысловые пункты возникают в итоге выделения главного, существенного, основного, наиболее характерного. Только при этом условии они могут быть «носителями смысла» всего раздела в целом.

Сами испытуемые неоднократно отмечают факт искания главного, существенного и связывают это именно с выделением смысловых опорных пунктов.

«Приходилось по несколько раз возвращаться к прочитанному, чтобы подчеркнуть существенное для понимания и тем самым наметить основные пункты».

«Читая, пытался уловить основные мысли и как они раскрываются. Идя этим путём, выяснил узловые пункты текста».

Выявление главного, существенного не ограничивается самой «пунктировкой». Выделенные пункты, в свою очередь, различаются по

степени существенности. Между ними опять различаются главные и менее важные, второстепенные.

«Мысленно представлял себе, — говорит один из испытуемых, — какие главные пункты, какие второстепенные».

«Намечая пункты, подчёркивал те из них, какие казались особо важными и существенными».

В соответствии с этим испытуемые говорят об «иерархии» пунктов, о своеобразном, смысловом «рельефе» текста, о «выступающих точках» в его содержании.

Таким образом, будучи продуктом осознания главного, смысловые пункты служат основой дальнейшей работы по выявлению существенного, но уже не в каждой части в отдельности, а во всём тексте в целом. Это ещё более усиливает их значение для понимания.

Что представляют собой в целом описанные процессы членения материала, выделение в нём смысловых опорных пунктов, выявление главных и второстепенных среди них, подчинение и соподчинение их друг с другом? Не трудно видеть, что всё это отдельные звенья единого процесса составления плана. Именно так и характеризуют их обычно сами испытуемые.

«Выделение пунктов и есть приём составления плана» (Д.).

«Намечая пункты, старался уложить всё в какую-то систему» (Д.).

«Планирую: выделяю отдельные мысли и устанавливаю связь их друг с другом как звеньев единого целого» (Д.).

«Намечая основные пункты, пытался уловить принципы, по которым построен план» (Д.).

Существенное место, в качестве средства углубить понимание в условиях запоминания, занимает наряду с планом соотношение нового запоминаемого сейчас материала с имеющимися знаниями.

В известной мере всякий процесс понимания включает в себя соотношение с тем, что мы уже знаем. Но в своём конкретном выражении процесс соотношения протекает различно.

Три различия представляются здесь особенно важными. Одно из них — богатство знаний, которые всплывают в этих случаях в нашем сознании. Иногда эти знания вовсе не бывают представлены в сознании. Иначе говоря, мы совершенно не вспоминаем из нашего прошлого опыта чего-либо определённого, что было бы связано с материалом, который воспринимается в данный момент. Мы сознаем только самый общий круг явлений, к которым относится то, что мы воспринимаем сейчас, самую общую их «катеорию». Мы понимаем материал, мы можем сказать, что именно он значит, но конкретные знания, на которые понимание фактически опирается, в сознании отсутствуют. Они являются неосознаваемой основой понимания. Объективно то, что воспринимается, соотносится с ними, но субъективно в сознании они не представлены. Читая про какие-либо исторические события, мы можем понимать фактическую их сторону, общий смысл событий, опираясь при этом, конечно, на имеющиеся у нас знания, но ничего конкретного из прежнего опыта, что выходило бы за пределы сообщаемого в данном материале, мы можем не вспомнить.

В отличие от этого в других случаях такое припоминание имеет место. Мы вспоминаем нечто определённое из прежнего опыта, так или иначе связанное с тем, что воспринимается в данный момент. При чтении исторического материала, например, мы припоминаем некоторые другие исторические факты, связанные с данными событиями, что-

либо аналогичное последним и т. д. В этих случаях мы выходим за пределы того, что есть в материале, дополняем, расширяем его.

Второе, не менее важное различие в процессах соотнесения — существенность связей, на которые мы опираемся при соотнесении. Иногда то, что воспринимается нами, и то, что припоминается в связи с ним из прошлого опыта, связано между собой только внешне, случайно. Именно в этих случаях правомерно говорить об ассоциациях, отличая их от связей по существу, обусловленных сущностью явлений, которые связаны между собой. Читая про какое-либо историческое событие, мы можем вспомнить обстоятельства, при которых впервые получили некоторые сведения о нём. Встретив в тексте дату события, можем вспомнить другой факт, по существу не связанный с данным, но происходивший в то же самое время. Такое припоминание основано на ассоциации. Но наряду с этим мы можем вспомнить и то, что известно нам о причинах события, о результатах, к которым оно привело, и т. п. Эти воспоминания определяются уже существенными, смысловыми связями. Благодаря им новое включается не просто в совокупность того, что известно, а в имеющуюся у нас систему знаний.

Третье различие — степень осознанности отношений, какие вскрываются в процессах соотнесения. В одних случаях мы просто припоминаем нечто из прошлого опыта и не соотносим с ним новое, что воспринимается сейчас, хотя объективно и то и другое находится в определённом отношении друг к другу. В других случаях эти объективные отношения осознаются нами. Мы сравниваем, сопоставляем, действительно вскрываем различные отношения. Собственно только в этих случаях имеется соотнесение в подлинном смысле слова, как сознательное отражение отношений, существующих в объективной действительности.

Говоря о влиянии, какое оказывает на процесс понимания мнемическая направленность, мы должны выяснить, в какой мере она влияет на все только что указанные особенности процессов соотнесения.

Данные наших опытов показывают, что и в этом отношении мнемическая задача оказывает значительное положительное действие. Это ясно выявилось в наших опытах. Там, где надо было запомнить, а не только понять материал, знания, почерпнутые в прошлом опыте, всплывали в значительно большем количестве, были существеннее связаны с содержанием текста, и взаимоотношения между их содержанием и тем, чем они вызывались, были более осознаны. Испытуемые не просто вспоминали, но сравнивали, различали, сопоставляли, вскрывали причинные связи и т. п. Приведём некоторые из их показаний.

«Во втором случае (при задаче запомнить. — А. С.), искал приёмы для усвоения хронологической и логической последовательности. Сопоставлял с тем, что знаю о Португалии. В предыдущем тексте (без задачи запомнить. — А. С.) на это не обращал внимания» (оба текста были историко-географического содержания; первый о Мексике, второй — о Португалии. — А. С.).

«При втором чтении возникло больше всяких ассоциаций (термин «ассоциация» испытуемый употребляет в широком смысле, имея в виду всякие связи. — А. С.). Припомнил, например, как обстоит дело с дорогами в других странах, на нашем Урале. Отмечал различия и сходство».

«Читая второй текст, старался связать с чем-либо более простым и более знакомым. Вспоминал, что раньше знал из истории. Я обычно делаю так, когда надо запомнить. В первом случае этого не делал».

«Читая этот текст (данный для запоминания. — А. С.), больше задумывалась над тем, что читаю. Старалась понять «почему». Ведь в этом и есть осмысливание. Старалась соотнести с знакомым. В этом тоже осмысливание».

«Во втором случае чаще выходила за пределы текста. Объясняла себе. Опиралась на то, что мне уже известно о микроорганизмах» (оба текста биологического содержания. — А. С.).

«Второй текст читала медленнее, часто задерживалась, чтобы лучше осмыслить. В эти моменты приходили разные мысли в связи с текстом. Читая, например, о массовой гибели потомства (текст был по поводу размножения в животном мире. — А. С.), вспомнила о высокой смертности крестьянских детей в дореволюционное время. Когда читала о масштабах размножения, вспомнила чью-то мысль, что если бы не было препятствий к размножению, то любой вид живых существ в короткое время заполнил бы собой весь земной шар».

Эти примеры достаточно иллюстрируют, что мнемическая задача оказывает значительное положительное влияние на соотнесение того, что воспринимается, с имеющимися знаниями.

Вместе с тем эти примеры обнаруживают, что соотнесение под действием мнемической направленности носит нередко намеренный характер. Испытуемые умышленно прибегают к соотнесению как к средству одновременно и углубить понимание и запомнить. В этом опять-таки характерная особенность соотнесения в условиях действия мнемической задачи.

Различные «вспоминания», прежние знания всплывают у испытуемых, конечно, и тогда, когда мнемическая направленность отсутствует. Но в этих случаях они чаще именно «всплывают» у них, возникают произвольно, без особого намерения со стороны испытуемых. В отличие от этого мнемическая направленность стимулирует произвольное соотнесение. Под её влиянием испытуемые сами стараются соотнести новое с знакомым, сознательно включают его в «старое».

Весьма важную роль, наряду с соотнесением нового с прежними знаниями, играет в условиях запоминания соотнесение нового не с ранее приобретенными знаниями, а с тем, что было только что прочитано в этом же самом тексте. Читая о чём-либо, испытуемые соотносят прочитанное с тем, что было о том же самом рассказано в том же самом материале.

В широком смысле соотнесение разных частей текста происходит всё время, так как без него вообще не могло бы быть понимания текста как целого. Сейчас мы имеем в виду, однако, соотнесение иного порядка. Оно заключается, с одной стороны, в том, что выявляются отношения, которые могут и не констатироваться для общего понимания, а с другой — в том, что эти отношения специально подчёркиваются, осознаются особенно ясно.

«Подчеркнул, — говорит, например, один из испытуемых, — что двигаются позвонки, а не рёбра, про которые до этого шла речь» (Д.).

«Гадюка. Ах это — гадюка, а там очковая была. Ясно осознала, что о двух разных змеях говорится» (Д.).

«Читая текст, всё время отмечала, в чем сходство и различие змей. Так и говорила себе: вот здесь сходное, здесь — различное» (Д.).

«Во время чтения часто останавливалась, чтобы подчеркнуть мысленно прочитанное, сопоставляя его с тем, что было сказано о бактериях раньше».

«Нужно было вникнуть и отчётливо понять, в чём различие одной мысли от другой» (философский текст).

Такое сопоставление одних частей текста с другими отличается от того, какое бывает при составлении плана. В последнем случае вскрываются структурные отношения между частями текста. Например, «эта часть — подразделение такой-то мысли, включающей в себя ещё такие-то мысли» или «это — развитие предыдущего», и т. д. В данном же случае имеются в виду содержательные, предметные отношения, вскрываемые между самими предметами, о которых идёт речь в тексте.

Вскрывая эти отношения, доводя их до сознания, испытуемые стремятся достичь этим одновременно как большей отчётливости понимания, так и лучшего запоминания.

«Приходилось возвращаться, чтобы подчеркнуть разницу между змеями. Это необходимо было для запоминания» (Д.).

В ряде случаев отмечается прямая связь сопоставлений с мнемической задачей.

«Если бы не было установки на запоминание, не нужно было бы усиленно подчёркивать, сравнивать, сопоставлять, так как в общих чертах материал поняла сразу».

Поэтому в наших опытах чтение с мнемической направленностью сопровождалось сопоставлениями значительно чаще, причём протекали они в более чёткой и осознанной форме, чем без мнемической задачи.

Следующий, весьма важный путь усиления понимания при наличии задачи запомнить — использование наглядных представлений.

Образы того, о чём читают испытуемые, возникают у них, естественно, как при наличии, так и в отсутствие мнемической задачи. Но разница между обоими случаями имеется и притом немаловажная.

Под влиянием мнемической направленности наглядные представления возникают чаще, чем в отсутствие её. Далее, при чтении в условиях мнемической направленности образы чаще иллюстрируют само содержание текста, а не являются побочными, случайно связанными с тем, что говорится в тексте.

В опытах без мнемической направленности довольно часто встречаются такого типа показания:

«При чтении про Красное море возник образ дедушки, который в детстве рассказывал мне о переходе евреев через Красное море».

«Там, где говорилось о размножении, вспомнила дачу, где жила летом. Возможно, что это было вызвано тем, что летом мне часто приходилось проходить мимо густой поросли, т. е. размножившихся деревьев».

В отличие от этого в опытах с мнемической задачей чаще встречаются показания такого рода:

«Когда говорилось о цвете планктона и форме микроорганизмов, представляла себе и то и другое. Форму труднее, чем цвет. Микроскопические организмы, а представляла их крупно. Были зрительные образы цвета воды. Представилась ряска».

«При чтении о простейших — возник образ амёбы, нарисованный в книге».

«Там, где было сказано о натуралистах, рисовался образ человека с сачком в руке».

«Когда читала о домнах, представила себе огромную домну, а рядом другую — в несколько метров».

«Возник образ бацилл на фоне круглой рамки, как обычно рассматривают в микроскоп».

Во всех этих случаях образы, возникавшие у испытуемых, адекватны содержанию того, о чём говорится в тексте.

Наконец, надо отметить и тот факт, что при мнемической направленности образы чаще вызываются самими же испытуемыми.

«Читая, стремился представить, вызвать наглядные представления», — такие показания характерны именно для опытов с задачей запомнить.

При чтении без этой задачи намеренное, произвольное вызывание образов, конечно, также имеет место, но обычно оно наблюдается здесь тогда, когда понимание наталкивается на затруднения, и испытуемые пытаются опереться на наглядные представления, чтобы понять,

о чём говорится. При наличии же мнемической направленности образы вызываются произвольно даже тогда, когда содержание текста в основном уже понято и наглядные представления помогают только большей отчётливости понимания.

Сами испытуемые неоднократно отмечают связь намеренного вызывания наглядных представлений с задачей запомнить.

«Старалась представить себе зрительно, как «пересмешник» (текст был взят из Дарвина. — А. С.) питался мясом. Представляла себе шесты с мясом, которое сушится, как прилетают другие птицы, но коландрия их отгоняет. Это — как путеводные огни для запоминания».

«Запоминая первый абзац, постаралась облечь его содержание в конкретные представления, чтобы легче было запомнить, создать цепочку зрительных представлений».

«Образы вызывала умышленно. Мне казалось, что когда придется рассказы вать о составе планктона, то легче будет перечислять формы организмов, представляя их».

«Чтобы легче было запомнить текст, старалась представить себе образы моря, островов, материка» (текст по истории и географии Кореи. — А. С.).

«Дополнительный приём запоминания — использование представлений. Представления в данном случае — опора памяти и конкретизация мысли. Они не играют самостоятельной роли. Они целиком включены в работу запоминания и понимания» (Д.).

«Образы нужны были для конкретизации понимания, чтобы лучше запомнить».

«В чём состоит деятельность запоминания? Образно представить, о чём идёт речь».

В опытах, где от испытуемых не требовалось запомнить прочитанное, в ряде случаев встречаются такого рода показания:

«Образов, кажется, не было. Очевидно, потому, что не старался запомнить. Если образы и возникали, не старался их закреплять».

Наряду с произвольным вызыванием образов мнемическая направленность влечёт за собой и намеренное удерживание тех представлений, какие возникли произвольно. Испытуемые сознательно используют их с целью запоминания. «Образ произвольный, но я его использовал для запоминания», — такого рода показания встречаются неоднократно.

В некоторых случаях наблюдается обратное явление. Произвольность выражается не в удерживании образа, а наоборот, — в стремлении «погасить» его, отвлечься от него. Так бывает в тех случаях, когда образ является побочным, не связан существенно с содержанием текста, уводит в сторону от него, не содействует лучшему пониманию.

«Возникло представление электромачты и образы каких-то построек (текст был относительно добычи нефти. — А. С.). Они мешали, были попутны. Старалась не давать им воли».

«При чтении о руде — образ: глухой лес и вагон с рудой. Ни к чему он был. Отогнала его».

Последний приём, который надо указать как используемый в условиях запоминания для того, чтобы улучшить понимание, — это «перевод текста на свой язык».

Известно, что недостаточно отчётливое понимание характеризуется скованностью текстом, неумением передать его «своими словами». Наоборот, там, где понимание отчётливо, возможность отойти от текста, рассказать «своими словами» значительно шире. Отсюда естественно, что стремление добиться большей отчётливости в понимании нередко выражается в том, что мы пытаемся словно рассказать самим себе воспринимаемый материал: «переводим» то, что восприняли, на «свой язык». Именно это и отмечали наши испытуемые.

«Старалась перевести на более понятные для меня определения».

«Когда начала читать в третий раз, явилось желание каждую фразу сказать более просто, чем она сказана здесь».

«Этот текст не наводит на интерпретацию. Над ним нечего мыслить. Нет особой потребности перелагать его на иные понятия».

«Читая, пыталась пересказывать мысленно своими словами. Когда мы рассказываем понятое своими словами, мы приспособляем интерпретацию ко всей системе своей психической жизни. Вносим, может быть, некоторые оттенки, более детализируем. А это как раз наиболее важно. Это способствует пониманию, усиливает его ясность, отчётливость».

Такие показания имелись только в опытах с мнемической направленностью и вовсе отсутствовали там, где мнемическая задача не ставилась. Сами испытуемые, отмечая значение пересказа своими словами для понимания, рассматривают его вместе с тем как путь к лучшему запоминанию.

«Желание сказать каждую фразу иначе, чем она дана в тексте, возникло потому, что это облегчило бы в дальнейшем припоминание. Для меня фразы стали бы проще, больше подходили к моему образу мыслей, а это дало бы возможность лучше сохранить их в памяти».

Здесь, так же, как и в предшествующем показании, роль «перевода на свой язык» не только констатируется, но делается попытка объяснить её. Рассказывая своими словами, мы приспособляем воспринятое к самим себе, «ко всей системе нашей психической жизни», к нашему «образу мыслей». Мы действительно осваиваем текст.

Итак, мы рассмотрели ряд путей или приёмов, при помощи которых наши испытуемые-взрослые пытались достичь лучшего понимания с целью запомнить материал. Как мы видели, эти приёмы следующие:

1. Составление плана, включающее в себя разбивку материала на части, группировку мыслей и выделение смысловых, опорных пунктов как квинт-эссенции основного, существенного, главного.
2. Соотнесение содержания текста с имеющимися знаниями, включение нового в систему знаний.
3. Соотнесение содержания разных частей текста друг с другом.
4. Использование образов, или наглядных представлений.
5. Перевод содержания текста «на свой язык».

Указанные процессы наблюдаются и при восприятии без задачи запомнить. Но при мнемической направленности они значительно более часты, чётки, сознательны, намеренны. В этом важнейшее положительное действие задачи запомнить. В этом существенные изменения процессов понимания, когда они включаются в запоминание.

В психологической литературе самый факт использования названных нами процессов в интересах запоминания отмечался в ряде работ, в частности в исследованиях советских психологов Н. А. Рыбникова, Л. В. Занкова, А. Н. Соколова. Широкому и систематическому изучению закономерности этих процессов подвергнуты, однако, не были. Рассмотрение их на основе проведенных нами опытов составляет предмет настоящей работы.

Смысловая группировка

Остановимся более подробно на первом из указанных нами процессов — разбивке материала на части, которая вместе с тем есть и группировка материала.

Как уже было указано, основной, характерной особенностью этих процессов было то, что материал разбивался на части и группировался не по внешним признакам, а по смысловому содержанию. Основой

объединения было единство «микротемы», которая связывала между собой отдельные мысли текста.

Как выделялись эти микротемы?

В основном здесь выявились два пути.

В одних случаях выделение микротем и соответствующая группировка мыслей протекали как отдельный процесс. Это было отдельное действие, занимавшее особое место среди других процессов.

Такие случаи отмечались обычно тогда, когда испытуемые сталкивались с затруднениями в объединении мыслей, в определении микротемы данной части текста. Именно так объясняют эти случаи сами испытуемые.

«Начало и середина легко разбились, а в последней части пришлось напрячь внимание и затратить специальные усилия, чтобы объединить мысли в группы. Не сразу объединила. Здесь несколько коротких предложений, и каждое из них говорит о своём. Трудно было их объединить».

«Очень трудно было разбить на части. Здесь каждая фраза возбуждает столько мыслей (текст был философского содержания. — А. С.), что переход к следующей, связь с ней очень затруднялись. Приходилось специально продумывать, как сгруппировать мысли».

В подавляющем большинстве случаев процесс шёл, однако, иначе: не раздельно от чтения, как некоторая надстройка над ним, а неразрывно сливаясь с ним, как его своеобразный «аккомпанемент».

«Деление на части протекало в самом процессе чтения, не как отдельный процесс, а как аккомпанемент прочитанного».

«Разбивка на части происходила в процессе чтения. Это очень трудно разграничить. Процесс чтения и деления на группы, отделы — един».

«Основные разделы намечаются во время самого чтения. Это сливается с самим чтением».

Тесная связь вычленения микротем с чтением текста ведёт к тому, что разбивка на части происходит в этих случаях *непроизвольно*, иногда даже вопреки намерению испытуемых не разбивать текст.

«Я не думала о каком-либо плане, но части всё же выделялись».

«Думала разбивать на части, — говорит одна из испытуемых, — но решила, что не стоит, так как предстоит не рассказывать, а отвечать на вопросы, которые облегчают воспроизведение прочитанного. Но при чтении текст вдруг сам собой разбился».

«Со второго отрывка явилось желание разбить текст на части, но решила удержаться, так как хотела прочитать всё, чтобы сначала только ознакомиться с содержанием. Разбить решила потом. Но все время выделялась то одна, то другая часть».

Непроизвольная разбивка на части наблюдалась иногда во время первого же чтения текста, при первоначальном ознакомлении с ним.

В чём заключался этот процесс разбивки, выступавший как «аккомпанемент» чтения?

Обычно в этих случаях испытуемые отмечают, что деление на части сводилось у них к непосредственному осознанию переходов от одной темы к другой. Читая текст, они вдруг, иногда совершенно неожиданно для самих себя, замечали, что появилась новая тема, а старая уже кончилась.

«Читаешь и вдруг замечаешь, точнее чувствуешь, что мысль кончилась, и началось что-то новое».

«Во время чтения как-то само собой замечал переходы от одной мысли к другой. От времени до времени словно наталкивался на какой-то логический скачок и тогда фиксировал его. Это и было разбивкой на отделы».

«Как разбилось содержание на части? Да просто. Непосредственно чувствуешь, что сейчас говорится уже про другое. Чувствуешь, что начинаешь производить качественно иное мозговое усилие при чтении новых частей текста».

«Разбивать на части было легко. Кончается одна мысль, и сразу чувствуешь, что переключаешься на другую».

«Читаешь и непроизвольно наталкиваешься на переломный момент, словно новый кадр в фильме появился».

В соответствии с этим испытуемые говорят иногда об интуитивном характере разбивки, что тесно связывается ими с некоторой её неопределённостью и расплывчатостью.

«Членение было, но оно происходит как-то интуитивно; без всякого размышления, непосредственно схватываешь. При чтении это было дано какими-то общими мазками, а сейчас, говоря об отделах, логизирую».

«Разбивала интуитивно, непосредственно, специально не вдумывалась. Содержание было дано в общих чертах и отчётливо до сознания не доходило. Чтобы рассказать вам теперь, приходится уточнять».

Не всегда, однако, эти «переломные моменты», или логические скачки замечаются своевременно, в самый момент перехода от одной темы к другой. В ряде случаев испытуемые «спохватываются» только тогда, когда новая тема уже «развивается», когда часть нового «отдела», иногда довольно значительная, уже прочитана. Осознание перехода запаздывает, отстаёт во времени от самого перехода. Однако характер процесса по существу не меняется. Испытуемые, хотя и с запозданием, с менее ярким переживанием «скачка», замечают исчезновение темы, которая была раньше, и начало новой.

Существенную роль в этих случаях играют, конечно, особенности материала и прежде всего наличие чётких и ясных переходов в тематике. Значительной поддержкой является внешнее оформление текста, в частности разбивка его на абзацы. Она влечёт за собой некоторую задержку в чтении при каждом переходе к новому абзацу, и это уже само по себе благоприятствует замечанию переходов. Она же вызывает и ожидание «перелома», так как именно с последним обычно связано наличие абзаца.

Видное место в качестве условия своевременного и отчётливого осознания переходов занимает установка на разбивку. Там, где испытуемые до чтения ставят задачу — разбить материал на части, «переломные» пункты замечаются с меньшим опозданием и более отчётливо, хотя в самом процессе чтения эта задача в сознании уже не присутствует.

Помимо общей установки на разбивку, нередко наблюдалось ожидание определённого перехода, предвосхищение определённого содержания следующей части. Основой его было конкретное содержание предшествующих частей, которое заставляло предполагать, о чём или даже что именно об этом будет говориться в дальнейшем. Предположение это очень часто возникало не как особый сознательный акт, а, как говорили испытуемые, «имелось в виду» в процессе чтения предшествующих частей. Нередко оно осознавалось лишь тогда, когда фактически в тексте оказывалось иное, по сравнению с тем что ожидалось.

«Припоминаю, что при чтении конца первой страницы было недоумение. Перед фразой о сачке ждала подробного описания чего-то (сейчас даже забыла чего именно), а вдруг заговорили о сачке. Появилось даже чувство разочарования. Что именно должны были, по моему мнению, сказать, сейчас не вспомню. Да и тогда специально об этом не думала, но какая-то направленность всё же была, потому что заметила очень ясно несоответствие тому, что ожидалось».

«Иногда было недоумение по поводу скачка в мыслях. В одном месте, повидимому, определённо ждала другого, потому что очень удивилась, когда вдруг заговорили о сетках».

«Конец такого не предполагала. Думала, что пойдёт изложение фактического материала, а оказалось рассуждение. Оно сразу уложилось в определённый раздел».

В некоторых случаях отмечается, что основой ожидания служит *схема*, типичная для текстов данного вида, в частности, для описательных текстов.

«Материал разбился на части легко. Ведь он примерно всегда бывает построен по такой схеме, содержит такие рубрики. Неожиданного ничего не было. Каждый раз так и воспринимал: «Ну, вот этого и следовало ожидать». Не говорил, конечно, этого, но такое сознание было; словно встретил того, кого ожидал, вернее, кого мог в этих условиях увидеть».

Прочитав текст и мысленно выделив в нём отдельные части, испытуемые всегда могли сразу сказать, из каких разделов он состоит, каково содержание каждого раздела и его тематика. Но указать точно границы разделов, где начинается и кончается каждый из них, они часто не были в состоянии. Для этого они должны были заново знакомиться с текстом, вдумываться в него и только тогда уже давали ответ. Особенно часто это бывало тогда, когда границы между разделами своевременно не замечались, и новая микротема констатировалась лишь тогда, когда испытуемые прочитывали уже значительную часть нового раздела.

Подводя итог сказанному, надо констатировать следующее:

1. В тех случаях, когда разбивка на части и группировка мыслей слиты с чтением, они осуществляются без появления в сознании задачи разбить материал. Если такая задача ставится до чтения, то затем она действует как «установка», т. е. во время чтения в сознании уже больше не возникает.

2. Процесс разбивки заключается в том, что, читая, испытуемые непосредственно замечают переходы от одной микротемы к другой. В некоторых случаях они как бы наталкиваются на них, как на неожиданные препятствия развивавшемуся до этого ходу мыслей. Такие переходы связаны с внезапным переключением сознания, с своеобразным, «ощущаемым» испытуемыми изменением, как выразился один из них, «мозгового усилия». В других случаях переход к новому предвосхищается, ожидается испытуемым. Это ожидание является итогом предшествующего чтения. Значительно облегчается оно существованием некоторых привычных схем, характерных для того или иного вида материала.

3. Характеризуя разбивку на части, испытуемые говорят об её мгновенности, непосредственности, интуитивности, а нередко и о неопределённости, расплывчатости. Поэтому свой последующий отчёт они рассматривают как логизацию и «доосознание» того, что раньше намечалось лишь в самых общих чертах и было недостаточно осознано.

4. Границы разделов часто намечаются только приблизительно. Чтобы указать их после разбивки, необходим иногда специальный дополнительный анализ текста.

В соответствии со всеми этими особенностями только что рассмотренный тип разбивки на части и смысловой группировки можно обозначить как *непроизвольно-интуитивный*.

Как протекают эти процессы в тех случаях, когда они являются *особым* действием, не включённым в процесс чтения?

В основном они характеризуются прямо противоположными, по сравнению с предшествующим типом, чертами:

1. Если в предыдущих случаях задача разбить материал в сознании во время чтения отсутствовала, то на этот раз микротемы выделяются именно в итоге наличия сознательной задачи. Она всплывает

в сознании или в порядке припоминания того, что было намечено раньше, или возникает впервые во время чтения.

2. Если в предшествующих случаях «переломы» в тексте сами «бросались в глаза», и испытуемые либо наталкивались на них непроизвольно, либо заблаговременно их предвосхищали, то на этот раз новые микротемы выделяются в итоге их искания. Новую микротему нужно найти.

3. Если в ранее указанных случаях осознание «перемен» протекает в форме мгновенного акта, хотя бы иногда и с запозданием по сравнению с тем, когда ему следовало быть, то сейчас, когда «переходы» констатируются в итоге специального искания, их выделение занимает заметный отрезок времени. Это более или менее длительный процесс.

4. В то время как предыдущие случаи характеризуются как интуитивное членение на части, сейчас процесс носит ярко выраженный дискурсивный характер. Испытуемые обдумывают разбивку, сравнивают, сопоставляют отдельные части, сознательно отмечают, что в них является общим, различным, пытаются иногда перегруппировать материал, оценивают текст с точки зрения логической последовательности, систематичности изложения и т. д.

5. В соответствии с этим границам раздела, которые раньше в процессе чтения намечались только приблизительно, сейчас уделяется особенное внимание, причём это происходит уже во время чтения.

Все эти особенности дают право рассматривать указанный вид разбивки на части или смысловой группировки как произвольной дискурсивной.

В качестве иллюстрации его приведём некоторые из показаний испытуемых.

«Во время чтения старалась сознательно наметить какую-то схему, отдельные разделы текста».

«Материал труден, так как очень много мыслей. Разбивать на части было трудно. В процессе чтения появился страх, что вовсе не смогу разбить этот текст. Чтобы выделить разделы, приходилось усиленно вникать в содержание, возвращаться назад, повторять, выяснять, в чём различие мыслей и какие из них относятся к одному и тому же».

«Сначала всё шло благополучно. Текст разбивался сам собой. Я только отмечала каждый новый раздел. А дальше началось повторение. Возникло недоумение, вопрос: «Как здесь быть с разбивкой?» Стала искать различия, нет ли возможности как-либо расчленить, иначе придётся или всё сильно сжать или запоминать механически чуть ли не каждую фразу».

«Во время чтения нарочито старался делить текст на отдельные главы, чтобы легче было запомнить. Делал это потому, что в тексте было очень много мелких кусочков. Сделать это было нелегко. Весь процесс деления отнял много времени. Надо было умышленно объединять некоторые куски друг с другом, искать мысль, которая бы их объединила».

«Сознательно старалась группировать мысли. В некоторых местах текст казался нелогичным. Приходилось мысленно переставлять фразы».

«Читая, отмечал: вот это повторение, а это вот новое. Старался определить границы отделов. Мешало отсутствие чёткости, общая запутанность текста».

«То, что говорил Ламарк о туко-туко (название животного), и то, что дальше было сказано, хотелось присоединить к предыдущему».

«Увидела, что очень много разнообразных вещей, и трудно будет всё запомнить, если не разбить по разделам. Многое тогда смогу пропустить. Стала умышленно объединять мысли, искала, как можно связать их друг с другом, о чём они говорят все вместе».

«Старался разделить на куски. Выделял отдельные вопросы, на которые разбивал весь текст. К каждой части присоединял то, что к ней относится. Когда прочитал первую страницу, вернулся к началу, проследил развитие мысли. Когда кончил, составил план, ещё раз вернулся к началу и посмотрел, что туда относится».

«Старалась при чтении создать схему для запоминания текста, продумывала отдельные отрезки по содержанию. Схема краткая. Составляя её, меняла для удобства некоторые фразы местами. Например, туда, где сказано, что нефть приме-

няется на фабриках и для топки паровозов, вставила фразу о значении её в авиации, как близкую по содержанию».

«Попадались фразы, которые хотелось бы переставить, чтобы получить более связное повествование. Поэтому даже при первом чтении возвращалась к предыдущим фразам, чтобы соединить по-другому, составить разделы».

Все эти показания не только подтверждают данную нами характеристику произвольно-дискурсивной разбивки на части и смысловой группировки, но вскрывают и условия, вынуждающие испытуемых применять именно этот тип разбивки. Такими условиями являются:

а) недостаточная чёткость различий в микротематике текста, его логическая запутанность, повторения, возврат к предшествующим микротемам;

б) большое количество мелких «кусков», трудно объединимых между собой;

в) наличие слишком длинных разделов, с трудом поддающихся более дробной разбивке.

Последние два пункта надо особенно подчеркнуть. Они показывают, что при разбивке текста на части испытуемые руководствуются не только содержанием текста, но в известной мере и количеством, а также объёмом групп, которые можно образовать.

В ряде показаний этот момент выступает особенно ясно.

«Последний абзац в отличие от других (данный текст был разбит на абзацы. — А. С.) — маленький кусочек. Поэтому он как-то менее привлекал к себе внимание. Чтобы запомнить его, надо было соединить его с другими».

«Если бы одна фраза была о машине, она не составила бы части, а тут много о машинах».

«В середине очень длинный отрывок о слепоте. Пришлось его разделить на части».

Аналогичные высказывания имели место и в специальной серии опытов, в которой мы ставили задачей выяснить особенности разбивки на части путём оценки испытуемыми готовой разбивки. Для этого мы предварительно сами расчленили материал и предложили испытуемым сказать, согласны ли они с нашей разбивкой или нет. При этом мы умышленно наметили, с одной стороны, несколько мелких «кусков», а с другой — один довольно длинный раздел. Большинство испытуемых (7 из 10) браковало такую разбивку, хотя она несколько не противоречила смысловому членению материала. Основанием их возражения служили объём и количество «кусков».

«Первые фразы не надо разделять (в нашей разбивке они составляли отдельные «куски». — А. С.). Тут всё по одной фразе, а одна фраза отдела не составляет».

«Разбивка неприемлема, потому что первые три фразы составляют в ней отдельные части. Запоминать таким образом утомительно. Очень много частей получится. В памяти их не удержишь. Надо их как-то объединить».

«Запоминать прочитанное трудно, если в начале текст делится подробно, а потом совсем не делится».

«Здесь очень длинный пункт. Его обязательно надо разбить, а то однообразно получается».

«Вот в конце надо бы ещё одну часть выделить — уж очень большой отдел вышел. Если его не разбить, то трудно запомнить всё, о чём в нём говорится».

Что побуждает испытуемых возражать против слишком малых кусков, хотя и разных по содержанию?

То, что их может получиться слишком много и поэтому нельзя будет запомнить их непосредственно. Они превысят объём непосредственного запоминания, и их придётся специально «учить», возможно даже механически.

Что вызывает возражения против слишком длинного раздела, хотя бы он соответствовал единой теме?

То, что материал такого раздела субъективно станет очень однообразным, его однообразие будет подчеркнуто, в силу чего он сильно «сожмётся» и запомнить его содержание в развёрнутом виде будет трудно. Придётся или сохранить его в памяти в «сжатом» виде, или, чтобы избежать этого, запоминать, наоборот, максимально развёрнуто, т. е. опять-таки специально «учить» его, быть может тоже механически.

Таким образом, для испытуемых неприемлемы и слишком малые и слишком большие разделы. Те и другие могут «перегрузить» память, потребовать специального «заучивания», даже механического запоминания. Поэтому они не будут выполнять функции, ради которой производится разбивка: не будут помогать пониманию, осмысленному усвоению. Чтобы легче, «удобнее» запомнить, нужны какие-то средние по объёму разделы. Именно они и дают возможность запомнить не механически, а наиболее осмысленно.

Таким образом, внимание, которое уделяется испытуемыми объёму и количеству разделов, в конечном итоге основой своей имеет направленность на возможно более осмысленное запоминание, на то, чтобы избежать механического заучивания.

Почему малые и большие разделы требуют бóльшей доли механического заучивания?

Каждая группа мыслей, объединяемых в силу единства микротемы, запоминается логически, на основе понимания. Самые же темы часто вовсе не связаны между собой строго определённой логикой, и запоминать их, в особенности их последовательность, приходится в значительной мере механически. Ясно, что если этих тем много, масштаб механического заучивания более велик, а это как раз и бывает прежде всего тогда, когда разделы слишком малы. То же самое, однако, происходит и тогда, когда разделы настолько велики, что логическое единство их нарушается, и каждая часть раздела становится своего рода самостоятельной темой. Это опять-таки увеличивает общее число микротем текста и в бóльшей мере требует механического их запоминания. Наоборот, средние по величине группы уменьшают число самостоятельных, логически между собой не связанных тем. Поэтому в этих случаях значительно возрастает роль осмысленного запоминания.

Стремление разбивать материал на «средние» по величине разделы далеко не всегда можно реализовать в полной мере. В некоторых случаях текст включает в себя такие отдельные, незначительные по объёму и вместе с тем столь отличные (по содержанию) от всего остального части, что объединить их с другими разделами никак не удаётся. С другой стороны, иногда в текстах имеются такие разделы, которые, будучи весьма значительными по объёму, являются в то же время настолько едиными по содержанию, что не допускают дальнейшей разбивки.

Как поступают испытуемые в этих случаях?

Если они сталкиваются с первого рода трудностями, они выделяют незначительные по величине части из общей системы разделов и запоминают их в отдельности. Иногда приходится поступать так и с отдельными фразами, «выпадающими» из общей системы. Они запоминаются, как некоторая совершенно особая часть текста, не входящая в его общую «схему».

«Смушала эта фраза (указывается какая. — А. С.), — говорит одна из испытуемых. — Она никуда не укладывалась. Пришлось запомнить её отдельно, как не входящую в общий план текста».

«Бывают фразы, тесно соприкасающиеся. Их объединяешь, и получается так, что одно нельзя представить без другого. Но фразу о том, что биология распалась на две области (морфологию и физиологию) пришлось запомнить отдельно, так как она ни с чем здесь не объединялась. Такие фразы учишь, как в школе учат теоремы, аксиомы, т. е. наизусть».

В тех случаях, когда затруднения вызываются большим объёмом раздела, испытуемые делят его на подтемы, как это обычно делается при составлении планов. Наряду с основными разделами образуются более частные, или частичные разделы, входящие в состав одного из основных. К такой более дробной разбивке испытуемые прибегают, однако, только после запоминания основных разделов. Как они сами отмечают, это делается для того, чтобы избежать необходимости запоминать сразу большое количество «пунктов».

Значение, придаваемое объёму групп, или разделов, определяется не только трудностью или лёгкостью запоминания, но и потребностями воспроизведения.

Припоминая, испытуемые, как они сами говорят, ориентируются часто на «чувство объёма», на то, «сколько надо воспроизвести». Это относится как ко всему материалу в целом, так и к отдельным его частям, к объёму каждого раздела. При воспроизведении испытуемые нередко сравнивают объём сказанного ими с тем, «сколько сказано о нём в тексте». Различия, подмечаемые между тем и другим, служат основой дальнейших попыток припомнить.

«Хочу, — говорит одна из испытуемых, — ещё вспомнить, так как чувствую, что не всё сказала. В этой части было сказано больше, чем я рассказала».

Такие показания встречаются очень часто. Они обнаруживают, что объём раздела является одним из существенных критериев оценки полноты воспроизведения и источником дополнительных попыток добиться более полного припоминания.

Учитывая роль «чувства» объёма при воспроизведении, испытуемые, естественно, уделяют большое внимание объёму раздела и при запоминании.

Соображения, относящиеся к объёму групп, или разделов, играя существенную роль в смысловой группировке, не являются, конечно, единственными или решающими при членении материала на части. Основным и определяющим, как это ясно из самой сути групп, или разделов, представляющих собой смысловые группы, или разделы, является содержание текста.

Что именно здесь должно быть особенно отмечено?

Прежде всего — наличие резко выраженных смысловых «переломов», неоднократно отмеченных нами как существеннейший момент, определяющий выделение раздела и его границы.

Весьма важна далее степень значимости частей текста. Небольшая, например, по объёму, но имеющая важное смысловое значение часть выделяется нередко в качестве особого раздела, вопреки общей направленности на образование групп средней величины.

Значительное влияние оказывают различия в знакомости. Если некоторая часть текста знакома, в то время как весь материал в целом мало известен, или если, наоборот, что-либо выделяется как незнакомое на общем фоне известного, то такая часть нередко образует самостоятельный раздел, хотя бы других оснований для этого не было.

Аналогичное влияние оказывает и интерес. То, что выделяется как интересное или, наоборот, отличается от всего остального своей «неинтересностью», также образует иногда особый раздел.

Следует отметить, что, выделяя в качестве отдельной части что-либо значимое, знакомое, интересное, испытуемые запоминают такие разделы, подчёркивая именно эти их особенности («важное», «известное», «новое», «интересное», «скучное»). Эти признаки играют существенную роль в дальнейшем воспроизведении. Вспоминая текст, испытуемые опираются или хотя бы пытаются опереться нередко именно на только что указанные характеристики («дальше что-то тягучее и тоскливое было», «никак не могу вспомнить следующей части: в ней про что-то хорошо знакомое говорилось»).

В качестве отдельных смысловых групп, или разделов, нередко выделяются конкретные примеры и иллюстрации, в особенности в тех случаях, когда они даны в развёрнутом виде и в живой, яркой, образной форме.

Важнейшее место среди условий, определяющих смысловую группировку, надо отвести задачам, которые стоят перед испытуемыми. Если преследуется цель запомнить только основное в содержании текста, не вдаваясь в его детали, испытуемые оперируют более крупными разделами. Наоборот, там, где ставится цель «постараться запомнить как можно больше», разбивка на части производится более детализированно.

Весьма заметно различие влияния двух следующих задач: запомнить текст для связного рассказывания и запомнить его для ответа на вопросы. В последнем случае объём разделов значительно уменьшается, а количество их увеличивается. Заучивая с целью ответить на вопросы, испытуемые учитывают возможность детальных вопросов и поэтому, естественно, стремятся к более полному запоминанию. Большое количество разделов, образуемых в этом случае, не является на этот раз препятствием, так как запоминать их последовательность, переход от одного к другому, сейчас нет необходимости. Воспроизводить их связно уже не придётся; так как задача отвечать на вопросы этого не требует.

До сих пор мы говорили об общих закономерностях образования смысловых групп. Наличие их не ведёт, однако, к полному сходству в разбивке одного и того же материала разными испытуемыми. Правда, все испытуемые говорят о том, что они исходят только из «объективного» членения материала, который, по их мнению, «сам так разбивается». Разбивка, которую они производят, кажется им «естественной», «единственно возможной», «исключающей всякие прочие варианты». Фактически же смысловые группы, образуемые разными испытуемыми, варьируют часто в широких пределах. Это относится и к их объёму, и к количеству, и к конкретному содержанию каждого раздела. Индивидуальные различия в образовании смысловых групп, или разделов, оказываются весьма значительными.

В качестве иллюстрации укажем, как разбивались два текста, которые предлагались одной и той же категории испытуемых — студентам. Всем им давалось специальное задание — в процессе запоминания разбить текст на разделы, озаглавить их «в уме», а затем, по окончании заучивания, сообщить экспериментатору составленный план, имея текст перед глазами.

Тексты взяты из серии опытов, которые с сравнительной целью проводились со взрослыми и школьниками. Поэтому для взрослых они были очень легки по содержанию и достаточно знакомы. Тем более, казалось бы, следовало ожидать однообразия планов.

Что же получилось в действительности?

Приведём текст и некоторые из планов.

Текст «ВОЛК»

Волк похож на большую собаку. Туловище у него худое, ноги тонкие, хвост опущен вниз и покрыт длинными волосами. Морда у волка вытянутая, заостренная. Лоб широкий и круто опускается вниз. Глаза у волка расположены косо, уши всегда стоят. Шерсть волка густая, длинная, жесткая. Цвет шерсти обычно серожелтый с примесью черного. Длина тела волка — полтора метра. Живёт волк в густых лесах, в оврагах, иногда в степях. Когда нет маленьких волчат, он редко живёт в одном месте, а бродит по разным местам, часто возвращаясь в то же самое место. Весной и летом волки живут одиночками или парами. Осенью они живут целой семьей, а зимой собираются иногда в большие стаи. Зимой при глубоком снеге волки одной стайкой идут гуськом, друг за другом. Каждый из них вступает в те следы, какие сделаны передним волком. Поэтому даже опытному охотнику иногда трудно узнать, сколько волков прошло. Волк — хищное животное. Он нападает на крупных домашних и некоторых диких животных, но иногда питается и мелкими животными, ест даже насекомых. Летом он приносит меньше вреда, чем зимой, потому что летом он находит много пищи в лесу: ловит лисиц, ежей, мышей, ящериц, ужей, лягушек и ест даже некоторые растения. Поэтому летом он меньше нападает на домашний скот. В начале же зимы он всё ближе подходит к деревням, пробирается иногда в самую деревню, забегает в хлев и загрызает животных. Для борьбы с волками у нас организуются команды охотников. Они устраивают облавы на волков, ставят ловушки, капканы, разбрасывают отравленное мясо в тех местах, где могут быть волки. Пойманных волков убивают.

Как был разбит этот текст?

Приведём сначала два плана.

Испытуемый Г. 1. Характеристика волка. 2. Борьба с волками.

Испытуемый Д. 1. Внешность волка. 2. Цвет шерсти. 3. Длина тела. 4. Местопребывание. 5. Как живёт весной и летом. 6. Как он живёт осенью. 7. Как живёт зимой. 8. Пища волка — домашние и дикие животные, иногда насекомые. 9. Летом волк меньше нападает на домашний скот, находит пищу в лесу. 10. Зимой пробирается в хлев и загрызает животных. 11. Меры борьбы с волками.

Контраст между планами поразителен. Испытуемый Д. разбивает материал детально, на большое число пунктов, формулируя их иногда в виде тезисов. Испытуемый Г. расчленяет текст всего лишь на две части, притом весьма разные как по объёму, так и по богатству содержания.

Оба плана представляют собой крайние случаи, между которыми располагаются остальные. Эти последние, однако, также заметно отличаются друг от друга.

В качестве примера приведем два образца из этой группы планов, в значительной мере типичные для ряда других.

Испытуемый К. 1. Внешность волка. 2. Образ жизни. 3. Борьба с волками.

Испытуемый В. 1. Общий вид волка. 2. Его характерные признаки. 3. Характер местности, где живут волки. 4. Образ жизни одиночек. 5. Передвижение стаями. 6. Пища волка. 7. Волк — вредитель сельского хозяйства. 8. Методы борьбы с волками.

Нетрудно видеть, что степень детализации, а тем самым и количество пунктов и на этот раз весьма различны.

Приведём другой текст.

Текст «ЖЕЛЕЗО»

Железо в природе встречается гораздо чаще других металлов. Применение его очень велико. В настоящее время трудно себе представить жизнь человека без железа. Это мягкий металл, который легко соединяется с другими веществами. Поэтому в природе железо встречается в виде руды. Иногда руда находится глубоко в земле, и тогда для добычи её роют шахты. Если же она залегает неглубоко, её добывают прямо в открытых рвах. Из добытой руды выплавляют чугун. Выплавка чугуна производится в особых печах. Они называются домнами. Это — огромные печи в несколько метров высоты. Крупнейшие в мире домны находятся в нашем Советском Союзе. Сверху в домну засыпают уголь и руду, которые подвозят туда в особых вагонетках. Печь разжигают снизу, а сверху продолжают сыпать всё новые и новые запасы угля и руды. Раз затопленная домна действует иногда долгие годы, пока не испортится. От сильного жара руда расплавляется, готовый чугун медленно

вытекает из печи и течёт в формы. При выплавке чугуна из руды получается много отбросов. Чугун идёт на литые различные вещи. Однако вещи эти легко разбиваются, так как чугун очень хрупок. Поэтому большое количество чугуна идёт на заводы для дальнейшей обработки. Здесь его обжигают в особых печах и получают сталь и обыкновенное мягкое железо. Из стали делают машины для промышленности и сельского хозяйства, а железо идёт для постройки мостов и зданий. Из железа же делают различные предметы домашнего обихода. Перевозить руду для получения из неё чугуна, железа и стали на большое расстояние невыгодно. Много удобнее перевозить уже готовые изделия. Поэтому в последнее время стройка заводов идёт около тех мест, где находится руда. Наша промышленность ежегодно требует много миллионов тонн стали и железа. Поэтому у нас выстроены новые крупные заводы, где производится выплавка чугуна, железа и стали.

Как разбивался этот текст?

Вот некоторые примеры:

Испытуемый С. 1. Железо в природе. 2. Выплавка чугуна. 3. Выплавка стали и железа. 4. Условия рентабельности получения стали и железа.

Испытуемый П. 1. Значение железа. 2. Добыча железной руды. 3. Домны, их устройство и действие. 4. Свойства чугуна. 5. Заводы для получения железа и стали. 6. Применение железа и стали.

Испытуемый Р. 1. Свойства железа. 2. Обработка руды. 3. Специфика заводов по обработке металла. 4. Стройка новых заводов в нашей стране.

Испытуемый В. 1. Железо и его добывание. 2. Применение железа.

И на этот раз планы оказались различными. Испытуемый С. в начальной части выделяет раздел «Железо в природе», относя к нему не только первую фразу, но и всё, что говорится о руде. Сходным образом поступает и Р., который к «свойствам железа» относит также всё, что сказано о железной руде. В отличие от этого П. в качестве первого пункта вычленяет вопрос о значении железа, а то, что относится к добыче руды, делает отдельным разделом. Далее, в то время как испытуемый П. специально выделяет вопрос о свойствах чугуна, а также о применении железа и стали, два других испытуемых этого не делают. Испытуемый Р. в качестве особого пункта намечает вопрос о заводах, построенных у нас. У обоих других испытуемых этот пункт как отдельный отсутствует.

В отличие от всех этих планов испытуемый В. вносит в план только два пункта: 1) «Железо и его добывание» (куда он отнёс всё, что касается добывания руды, выплавки чугуна, выплавки железа и стали, а также постройки заводов) и 2) «Применение железа» (куда он отнёс всё, что сказано об использовании чугуна, железа и стали). План, составленный В., не соответствовал фактическому плану текста, данного для запоминания.

Разнообразие в смысловой группировке, очевидное из приведенных примеров, ясно показывает, что, хотя сами испытуемые рассматривают её как «само собой разумеющуюся», «вытекающую из самого текста», как «простую констатацию того, что есть в самом материале», тем не менее фактически она отнюдь не является такой, как её рисуют. Только в случае очень резких «переломов», где предмет изложения действительно коренным образом меняется, разбивка на группы у разных испытуемых совпадает. Там же, где таких «переломов» нет, испытуемые расходятся друг с другом, причём иногда весьма значительно.

Таким образом, в действительности разбивка на группы — никак не пассивная констатация «того, что есть», не «зеркальное отображение объективной расчленённости» материала, а весьма активный процесс, разно протекающий у разных людей. Это — сложная и разнообразно протекающая мыслительная деятельность, вызываемая мнемической направленностью запоминающих.

Выделение смысловых опорных пунктов

Второй из указанных нами путей углубления понимания в целях запоминания — выделение смысловых опорных пунктов, или, как говорили некоторые испытуемые, смысловая пунктировка материала. Остановимся более подробно на характеристике этого процесса.

В широком смысле опорой запоминания может быть всё, с чем мы связываем запоминаемое нами или что само «всплывает» у нас, как связанное с ним. Любая ассоциация может быть в этом смысле опорой запоминания. Говоря о смысловых опорных пунктах, мы понимаем под этим иное: не всякую опору в запоминании. Смысловой опорный пункт есть именно пункт, некоторая «точка», как говорят иногда испытуемые, т. е. нечто краткое, сжатое, само по себе по своей величине незначительное, но в то же время служащее опорой какого-то более широкого содержания. Именно этим замещением какого-то более обширного, богатого содержания смысловые опорные пункты отличаются от всяких других видов «поддержек», которые также широко используются в процессе запоминания.

Наиболее развёрнутой, но вместе с тем и наименее характерной формой смысловых опорных пунктов являются своего рода «тезисы», составляемые испытуемым как краткое выражение основной мысли каждого раздела. Такого вида опорные пункты наблюдаются, однако, сравнительно редко и обычно, насколько можно судить по нашим материалам, в двух случаях. Во-первых, тогда, когда в самом тексте уже имеются кратко сформулированные положения, подытоживающие смысл сказанного, в силу чего испытуемый может брать их в готовом виде. И, во-вторых, тогда, когда осмысливание текста наталкивается на значительные затруднения, требующие продолжительного обдумывания. Итог размышлений, фиксируемый в виде некоторого суждения, тезиса, и является в этом случае опорным пунктом для запоминания раздела.

Приведём некоторые из высказываний испытуемых, характеризующих первый случай.

«Когда в тексте бывают фразы, выражающие весь раздел сразу, делаешь на них особое ударение и стараешься их прежде всего запомнить, а всё остальное прищипывает к ним само собой».

«Здесь легко было запоминать. Главные мысли чётко выделялись, и над формулировкой их не надо было думать. Прямо на готовые фразы опиралась. Не везде это удавалось, но где можно было, так и делала».

Следует отметить, что не всегда фразы, взятые из текста, являлись тезисами в полном смысле слова. Объективно они не всегда представляли собой резюме всего содержания данного раздела. В некоторых случаях испытуемые выделяли фразы, которые, хотя и стояли в связи с тем, что было кроме них в том же разделе, но не характеризовали собой его в полной мере, не заключали в себе, хотя бы в имплицитной форме, всё содержание раздела.

Вот, например, какие фразы — опорные пункты — были выделены одной из испытуемых в рассказе «Волк», приведённом выше.

1. Волк похож на собаку.
2. Волк редко живёт в одном месте.
3. Волк летом приносит меньше вреда.

Первая из фраз, как отмечает сама испытуемая, являлась субъективно, для самой испытуемой «носителем смысла» всей части рассказа, где говорилось о внешнем виде волка. Объективно, однако,

содержание этой части отнюдь не покрывается фразой, выделенной испытуемой.

Вторая фраза «замещает собой», согласно показаниям испытуемой, всю ту часть текста, где говорится об образе жизни волка. Содержание этой части, однако, опять-таки значительно богаче того частного случая, который указан в выделенной фразе (в тексте вовсе не говорится в общей форме, что волк «редко живёт в одном месте», как это можно подумать, исходя из того, что выделено испытуемой, а указывается, что он редко живёт в одном месте в период, когда у него нет маленьких волчат; в тексте дан ещё ряд других сведений об образе жизни волка).

Третья фраза была у испытуемой опорой для всей части текста, относящейся к питанию волка, и она опять-таки не отражала всего содержания этого раздела.

Почему же испытуемая всё же выделяла эти фразы, а не пыталась искать каких-либо иных опорных пунктов? По её словам, это делалось потому, что с неё «этого было достаточно, чтобы вспомнить всё содержание» разделов. Фразы, выделенные ею, значили для неё больше, чем то содержание их, которое объективно вскрывается в них вне хода мыслей испытуемой. Это — «заметки», которые она делала «в уме», мысленно «стягивая» к ним содержание разделов. Будучи частными по своему объективному содержанию, они субъективно, для самой испытуемой приобретали обобщённое значение. «Выделяя эти фразы, я подразумевала всё, что говорится здесь», — так характеризует обобщённый смысл этих фраз сама испытуемая.

Аналогичные факты имели место и у других испытуемых.

Вот как описывается испытуемыми самостоятельное составление тезисов:

«Не сразу понимала текст (текст философского содержания. — А. С.). Чтобы лучше уяснить его, старалась сформулировать основные мысли в виде кратких положений. Это очень помогало запоминанию. Собственно эти положения только и приходилось запоминать. Всё прочее в них уже имелось, подразумевалось мною. Припомнить текст легко, если вспомнишь самую фразу».

«Очень трудный текст (тот же. — А. С.). Понимаешь, о чём читаешь, но что именно сказано, об этом приходится размышлять, докапываться до этого. Прочтёшь некоторую часть, чувствуешь, что о чём-то другом говорится, вернёшься к прочитанному, стараешься вдуматься в него. Поймёшь —крепишь в виде маленькой фразы, словно тезис краткий составишь, идёшь дальше. Продумывать иногда долго приходится. Зато, когда поймёшь и сформулируешь суть, чувствуешь, что нашёл хорошую опору для запоминания. Так тезисами и запоминал. Они служили хорошими путеводными огнями».

Не всегда, однако, испытуемые формулировали отчётливо свои «тезисы». В ряде случаев они прямо констатируют отрывочность, фрагментарность и вместе с тем неопределённость формулировок.

«Читал и словно тезисы составлял. Но не настоящие, а какими-то обрывками. Особенно даже не задумывался над их формулировкой, но самые мысли ясно сознавались. Чувствовал, что понял, в чём дело, и читал дальше».

«Содержание каждой части сжимал в небольшую фразу. О формулировках не заботился. Скорее даже фрагменты их были, да и те не вполне ясные, неопределённые. Сознавал, что, если надо, могу точно выразиться. Для самого себя этого не нужно было. И так хорошо понимал, в чём была суть».

«Тезисный» тип опорных пунктов, как было сказано, — сравнительно редкое явление. Значительно чаще в качестве опорного пункта выступают заглавия разделов. Судя по нашим материалам, это наиболее распространённый вид опорных пунктов.

Внешне он, конечно, сильно отличается от предыдущего. В то время как тезис есть утверждение (или отрицание) чего-либо, заглавие не содержит в себе никакого утверждения. Оно есть только

обозначение предмета, о котором идёт (или точнее, должна идти или будет идти) речь. Само по себе оно об этом предмете ничего ещё не сообщает.

В действительности, однако, как показывают наши материалы, разница между тезисами и заглавиями, в условиях их использования как опорных пунктов запоминания, отнюдь не является столь значительной. Дело в том, что, давая заглавия частям текста, испытуемые всегда связывают с каждым заглавием конкретные положения, имеющиеся в соответствующем разделе материала, т. е. некоторые тезисы. Заглавие обозначает для них не только то, о чём говорится в данном разделе, но и что именно сообщается об этом предмете, явлении или событии. В самом заглавии это не содержится, но испытуемыми, как они сами указывают, подразумевается. Именно потому они и называют заглавия «носителями смысла», «заместителями» содержания раздела. Говоря о выделении главных мыслей, они в то же время отмечают, что содержание этих мыслей нередко «сжималось» у них в заглавие части. Мысль и заглавие в известной мере отождествлялись. Заглавие «имело в виду» более развёрнутое содержание, некоторые утверждения или отрицания, обычно даже целый комплекс их.

Так же как и тезисы, заглавия или брались в готовом виде из самого текста, или «придумывались» испытуемыми.

В первом случае слова, приобретающие значение заглавий, выделялись в самом процессе чтения, мысленно подчёркивались как характеризующие всё или, во всяком случае, основное содержание раздела. Функцию опорных пунктов они приобретали благодаря особому внутреннему ударению, которое делалось на них испытуемыми, с осознанием их озаглавливающей роли, что обычно переживалось, примерно, следующим образом: «ага, здесь про это» (т. е. про то, что названо данным словом).

На характер слов и в частности на соответствие его обычному типу заглавий (принятому в научной или учебной литературе, откуда обычно брались нами тексты) никакого внимания при этом не обращается. Поэтому очень часто в качестве заглавий используются, например, глаголы в третьем лице (сказуемое фразы) без каких-либо других, поясняющих их слов. В рассказе «Волк» некоторые испытуемые озаглавливают ту часть текста, где говорится об образе жизни волка, просто словом «живут», взятым из текста, имея в виду именно «образ жизни волков». Та часть рассказа, где говорится о пище волков, озаглавливается словом «нападает» или «питается». Иногда в качестве заглавий выступают наречия, опять-таки без тех слов, к которым они относятся. В рассказе «Железо» словом «глубоко» озаглавливается часть, в которой описываются два основных случая залегания железа в земле.

Таким образом, если взять заглавия, намечаемые испытуемыми, сами по себе, то в таком «изолированном» виде, в отрыве от того, что «имеется в виду» испытуемыми, они по существу иной раз ничего собой не выражают. Вне контекста мыслей испытуемых они могут быть в значительной мере лишены смысла, непонятны постороннему лицу, вне самого рассказа ничего не означать.

«Заглавия», выделяемые испытуемыми в самом тексте, не только, однако, по форме не соответствуют иногда обычным заглавиям (научных и учебных текстов), но в ряде случаев они расходятся с ними и по своему содержанию, по тому отношению, в каком находится объективное значение слов заглавия к содержанию текста. Обычно значение заглавия более или менее адекватно тому, что имеется в самом тексте. В имплицитной форме, в обобщённом виде оно заключает в себе

основное содержание текста. Иное отношение между заглавием и озаглавленным материалом наблюдалось в ряде наших опытов. Слова, которые выделялись испытуемыми в качестве заглавий, объективно имели иногда более частное значение, чем то, которое требовалось содержанием раздела. В том же рассказе «Волк» один из испытуемых для заглавия всего раздела об образе жизни волков использует, например, слово «стаи», которое никак не передаёт смысла всего, что говорится в данном разделе. В этом отношении выделение слов протекает, следовательно, иногда так же, как и выделение фраз. Более частные по своему значению слова субъективно, самими испытуемыми переживаются в более общем значении, имеют для них более широкий, более обобщённый смысл, служат носителями более широкого содержания. Можно сказать, что в этом отношении заглавия, которые возникали у наших испытуемых, иногда напоминали скорее заглавия художественных произведений, нежели тех научных или учебных текстов, которые давались для запоминания.

Наряду со сказанным надо отметить ещё и следующее. В некоторых случаях, беря заглавие из текста, испытуемые не останавливаются на каком-либо одном слове, а внутренне подчеркивают и выделяют в качестве заглавий несколько слов, по мере того, как они встречаются в тексте, причём каждый раз, хотя бы и в смутной форме, испытуемыми осознаётся, что всё это — носители одного и того же смысла: «это всё об одном и том же». Само «одно и то же» никак, однако, в точности не формулируется. Так, в том же рассказе «Волк», читая описание волка, некоторые испытуемые выделяют в качестве опорных пунктов-заглавий слова: «туловище», «ноги», «морда», с сознанием, что «всё это к одному и тому же» относится, но обобщающее заглавие «внешний вид волка» (отсутствующее в тексте) у них (в отличие от ряда других испытуемых) не появляется.

Таким образом, даже в тех случаях, когда «заглавия» берутся из текста, они отнюдь не являются чётко выкристаллизовавшимися, законченными, строго определёнными. Очень часто это скорее «намётки» заглавий, «примерные заголовки», как их характеризуют сами испытуемые. Поэтому указать совсем точно, что именно служило опорным пунктом, испытуемые в некоторых случаях даже затрудняются, отмечая ряд слов и говоря, что «все это переживалось как одно и то же». Вместе с тем, подчёркивается, однако, что «смысл заголовка сознавался всё же достаточно ясно».

Ещё менее чёткими и законченными были заглавия, которые придумывались самими испытуемыми. Во многих случаях это были только «фрагменты слов», «намёки на слова», «направленность на слово», «зачатки слов», «не столько слово, сколько чувство», как их характеризуют испытуемые. Сами слова в совершенно ясной, законченной форме часто вовсе не появлялись. В то же время смысл заголовка, как говорят испытуемые, был достаточно ясен. Именно этим они объясняют, почему точная формулировка в ряде случаев их более уже не занимала. Они не заботились о «кристаллизации» её, так как для них самих субъективно заглавие уже было найдено.

Особый вид словесно выраженных опорных пунктов представляют собой вопросы, которые ставят иногда испытуемые применительно к содержанию прочитанной части. Ничего нового, по сравнению с только что сказанным по поводу «тезисов» и «заглавий» относительно этого вида пунктов отметить нельзя. Следует лишь подчеркнуть, что, так же как и заглавия, вопрос, поставленный испытуемым, в сознании самого испытуемого всегда бывает дан совместно с некоторым «тезисом», с ответом на этот вопрос. Такой ответ не формули-

руется обычно в развёрнутой, чётко выраженной словесной форме, а в значительной мере только подразумевается. Наличие его, хотя бы в таком сжатом, «подразумеваемом» виде, даёт всё же основание не проводить существенных различий между этим видом опорных пунктов и двумя другими, ранее рассмотренными.

Следующий вид опорных пунктов — образы того, о чём говорится в тексте. На их характеристике мы останавливаться не будем, так как вопрос о роли образов в запоминании выходит за пределы настоящей работы. Отметим лишь, что своим содержанием образы ещё реже, чем «тезисы», заглавия или вопросы, покрывали содержание всей части текста, к которой они относились. И тем не менее они служили опорным пунктом содержания раздела в целом. Несмотря на свой частный характер, они, так же как и фразы, слова и вопросы, приобретали в сознании запоминающих более общее значение, являлись «носителями» смысла целого. Отдельный образ, возникавший у испытуемого, в имплицитной форме заключал в себе более широкое содержание, которое в нём подразумевалось.

То же самое надо сказать и о всём конкретном, что хотя и не воплощалось в образе, но всё же иллюстрировало собой те или иные, более общие по своему значению положения текста. Примеры, яркие цифровые данные, сравнения, — всё это нередко использовалось испытуемыми в качестве опорных пунктов, наделялось при этом некоторым более общим значением и являлось опорой более широкого содержания. Сюда же надо отнести и названия, имена, специальные термины, некоторые особенно яркие и характерные эпитеты, иногда, наконец, просто незнакомые или малопривычные испытуемому слова или отдельные чем-либо выделяющиеся выражения.

Последний вид опорных пунктов, который надо отметить, хотя он и не занимал значительного места среди остальных, — эмоции, возникавшие у испытуемых в связи с чтением той или иной части текста. Выше, говоря о разбивке материала, мы уже отмечали, что основой её иногда служило отношение, которое отдельные части текста вызывали к себе у испытуемых. Последние выделяли некоторые части как «скучные» или, наоборот, «интересные», как «приятные» или «неприятные» и т. п. Всякое такое выделение сопровождалось эмоцией, более или менее значительной. Именно эта эмоция и служила в ряде случаев опорным пунктом запоминания для испытуемых. Она окрашивала собой всё содержание раздела, характеризовала его собой и поэтому также являлась, хотя и своеобразным, «носителем» его смысла.

Из всего сказанного следует, что по своему характеру и содержанию опорные пункты, используемые для запоминания, оказываются очень разнообразными, и даже один и тот же вид их выступает в неодинаковой форме. Вместе с тем надо отметить, что в конкретном процессе запоминания (какого-либо одного текста) испытуемые редко пользовались только одним видом пунктов. В подавляющем большинстве случаев запоминание одного и того же текста осуществлялось при помощи нескольких видов «опор»: одни части текста были представлены одними видами пунктов, другие — другими. «Опиралась на то, что легче всего само собой выделялось, специально о пунктах не думала; то заглавие, то вопрос был, иногда и образы помогали». Таково показание одной из испытуемых, являющееся довольно типичным. Оно говорит о разнообразии опорных пунктов, которыми пользовались испытуемые.

Сказанное даёт возможность уточнить характеристику опорных пунктов как пунктов плана текста. По существу своему

опорные пункты, несомненно, в совокупности составляют план материала. Но по своим формальным особенностям они часто в значительной мере от него отличаются. Незавершённость, недостаточная внешняя чёткость, иногда почти полная «невыраженность» в слове, фрагментарность словесных формулировок, чисто образный или даже эмоциональный характер некоторых пунктов, разнообразие пунктов — всё это значительно отличает по форме «план», создаваемый испытуемыми в процессе запоминания, от планов обычных, «традиционных», привычных самим испытуемым. Поэтому в ряде случаев испытуемые характеризуют свои «планы» как «черновые наброски», как «план для себя», как «намётки» или «намёки», «подобие плана». Иногда они даже вовсе отказываются признать то, что намечено ими, за план. «До плана, — говорит одна из испытуемых, — было ещё далеко», хотя опорные пункты были ею все уже выделены.

Таким образом, «планы», создаваемые при запоминании в качестве его опоры, носят безусловно особый характер. Внешне они очень своеобразны, не похожи на обычные, «логизированные» планы. Но по роли, какую играют составляющие их опорные пункты, по отношению, в каком каждый такой пункт находится к материалу, им «замещаемому», эти «планы» сходны всё же с обычными. Несмотря на все оговорки, они должны пониматься именно как план. Каждый пункт этого плана замещает собой некоторое содержание, некоторую часть текста, обозначает её, указывает на неё, хотя бы чисто субъективно, только самому испытуемому доступным образом. А это и есть то основное, что требуется от плана.

Важнейшая роль опорных пунктов в запоминании не исключает постановки такого вопроса: в какой мере эти опорные пункты бывают представлены и при воспроизведении? Ведь, будучи тесно связано с запоминанием, воспроизведение полностью им всё же не определяется. При этом то, что выступает в сознании запоминающих в момент запечатления как существенно важное для этого процесса, может отсутствовать в сознании во время последующего припоминания.

Что дают для ответа на этот вопрос наши материалы?

Выше (в предшествующем разделе работы) мы уже указывали, что в ряде случаев испытуемые с полной определённой констатируют факт использования опорных пунктов в процессе воспроизведения. «Припоминание, — говорят они, — идёт именно по опорным пунктам». Желая вспомнить текст, испытуемый вспоминает, что было выделено им в качестве опоры запоминания: фразы, заглавия, образы. Наличие опорных пунктов в сознании воспроизводящего в этих случаях несомненно. Такое припоминание не является, однако, общим правилом. Обычно оно наблюдается лишь тогда, когда текст воспроизводится сразу же после запоминания, т. е. почти сразу после выделения самих пунктов, хотя и не всегда. Иная картина обнаруживается при отсроченном воспроизведении. В тех случаях, когда мы предлагали испытуемым вспоминать материал, запоминаясь ими за несколько (5—10) дней до этого, они в подавляющем большинстве отмечают, что выделенные ими в своё время пункты сейчас в их сознании никак не представлены. Как говорят сами испытуемые, непосредственно в припоминании эти пункты никакой «роли не играют».

Приведём некоторые из относящихся сюда показаний:

«Мысленно представлял себе страницу. Мысленно разделял её на большие куски. Но опорных пунктов на странице не было. Поэтому представлял только верх, низ, самый конец. Это помогало воспроизведению, но большой роли не играло. Названия частей не появлялись».

«Старалась вспомнить названия частей. Представить их зрительно: столбиком, написанными на стене крупными буквами (вспоминая, испытуемая смотрит на стену. — А. С.). С ужасом увидела, что нет этих названий. Стала вспоминать без них, пыталась вспомнить, что говорилось в тексте».

Вряд ли надо подчёркивать, что забывание опорных пунктов не влекло за собой забывания самого текста. Длительность отсрочки в наших экспериментах была сравнительно незначительна: она варьировалась в пределах от 5 до 10 дней. В течение этого времени в памяти испытуемых сохранялось ещё многое из того, что было усвоено в процессе запоминания. Однако опорные пункты, хотя и не полностью, но в значительном количестве, всё же забывались испытуемыми.

Можно было бы думать, что основой такого быстрого забывания их является отсутствие оформления при запоминании, в частности недостаточность словесной формулировки, её незавершённость. В этом направлении высказывается, например, один из испытуемых:

«Названий частей не было. Если бы я действительно составлял настоящий план, я бы их запомнил. А то, ведь, так их выделял. Не всегда даже точно и формулировал. Поэтому скоро их и забывал» (воспроизведение происходило через 5 дней после запоминания. — А. С.).

Справедливо ли, однако, такое объяснение?

Чтобы получить ответ на этот вопрос, а вместе с тем, чтобы проверить более тщательно сохранение в памяти опорных пунктов и их роль в воспроизведении, мы использовали опыты, где испытуемым предлагалось в процессе запоминания обязательно наметить план текста и фиксировать его затем в письменной форме. Следовательно, все пункты плана в этих опытах должны были получить чёткую словесную формулировку (безразлично, однако, в форме ли заглавий, тезисов или вопросов).

Как протекало воспроизведение в этих случаях? Какую роль играли в этих условиях опорные пункты?

Данные опроса испытуемых показывают, что и на этот раз пункты плана, составленного при запоминании, в воспроизведении, как правило, не участвовали. Испытуемые оперировали ими только в редких случаях.

Приведём иллюстрирующие это положение показания испытуемых.

«План не припоминал. Даже не помню точно, какие пункты были в плане. У меня зрительная память — помню расположение материала».

«Не вспоминал плана. Роли он никакой не играл. В памяти оставался только текст».

«Пытался припомнить прежде составленный план. Ничего не выходило. Только тогда, когда начал говорить, что нефть передаётся в нефтехранилище по трубам, вспомнил, что был такой пункт в плане — транспортировка нефти. Так было и с другими частями. Рассказывая текст, уже после рассказа вспоминал, что такой пункт был в плане. Получалось так, что не по плану текст припоминал, а, наоборот, по рассказу восстанавливал план. Конечно, не целиком, а некоторые пункты».

«Составленный план не вспоминал. Никакой роли он при воспроизведении не играл. Старался вспомнить, что вообще читал».

«Даже забыл о существовании плана».

«Не знаю, по плану ли рассказывал или нет. Самый план не помню, но логический порядок мыслей сохранился».

«Сначала вспомнил текст, а потом уже план. Сам план просто не вспоминается».

Такие показания были получены нами от всех 14 испытуемых, участвовавших в данной серии опытов (испытуемыми были студенты; отсроченное воспроизведение, о котором сейчас идёт речь, происходило через 9 дней после запоминания).

Итак, припоминая текст, испытуемые не вспоминают опорных пунктов (фраз и заглавий) даже тогда, когда они были оформлены

достаточно чётко, получили определённую словесную формулировку; зафиксированную письменно. Вместе с тем, воспроизведение самого текста протекает нормальным образом: испытуемые вспоминают значительную часть материала. По существу все основное ими вспоминается.

Весьма характерны те показания, в которых отмечается обратное отношение между планом и текстом, не совпадающее с тем, что следовало бы ожидать. Не план служит основой припоминания текста, а в ряде случаев дело происходит наоборот: припоминание текста даёт возможность восстановить ранее составленный план.

Всё это, естественно, ставит нас перед вопросом: а играл ли план вообще положительную роль при запоминании, не являлся ли он какой-то лишней «нагрузкой», индифферентной для итогов запоминания? Не имели ли мы здесь дело с тем, что Фуко назвал «паразитирующей интеллектуальной тенденцией», которую, согласно его данным, обнаруживают некоторые «вспомогательные средства запоминания», вовсе не участвующие в дальнейшем воспроизведении и никакой реальной помощи ему не оказывающие?

Такое предположение было бы неверно. Оно противоречило бы и показаниям испытуемых и объективным данным.

Начнем с первых и приведём некоторые из них.

Запоминая один из текстов, испытуемый Р. говорит: «Разбивал по пунктам. Забуду их, наверное, раньше, чем текст. Но это помогает запоминанию».

«Составленного плана, — говорит другой испытуемый (при отсроченном воспроизведении), — не припоминал. Но при восприятии текста он играл важную роль. Он очень облегчил запоминание. При рассказывании же старался вспомнить самый текст».

«При чтении текста была большая потребность выделить основные места, уяснить последовательность материала, наметить что-то вроде плана. Так я и делал. Разбил на кусочки, озаглавил их, но неточно. Сейчас (при отсроченном воспроизведении) забыл их, да и надобности в них большой сейчас не чувствовалось. Они своё дело сделали, припоминал же я и без них. Само собой понемногу вспоминалось».

«Сейчас своих опорных пунктов не вспоминал, хотя припомнить их, пожалуй, смогу. Не все, быть может, но некоторые во всяком случае. Рассказывал, исходя не из них. А тогда нарочно кое-что выделял, чтобы лучше запомнить. Тогда казалось, что это очень нужно, что так лучше удержится в памяти».

Таким образом, сами испытуемые чувствуют определённую потребность в выделении опорных пунктов и рассматривают это выделение как средство облегчить запоминание. Но вместе с тем, выполнив эти действия, они в дальнейшем не опираются на «опорные пункты», а припоминают текст независимо от этих пунктов. То, что помогает запоминанию, оказывается совершенно неиспользуемым при воспроизведении (во всяком случае при отсроченном воспроизведении).

Обратимся к объективным данным. Они были получены следующим путём: параллельно с серией опытов, где требовалось составить план, мы провели с теми же испытуемыми контрольную серию, в которой не давали инструкции составить план и фиксировать его затем в письменной форме. Испытуемые могли запоминать текст так, как хотели. Материалом для запоминания служили те же тексты, что и в первой серии, но на этот раз они давались в порядке перекрёста. Другими словами, тот, кто запоминал в первой серии текст А, на этот раз должен был запоминать текст Б, и наоборот: запоминавшие ранее текст Б сейчас запоминали текст А. Таким образом, и по составу испытуемых, и по материалу обе группы были примерно уравнены.

Как запоминались тексты в контрольной серии опытов?

Большинство испытуемых (9 из 14) запоминало и на этот раз, разбивая текст на части и выделяя опорные пункты. Правда, послед-

ние не были уже столь чёткими по своему внешнему оформлению, как это было в первой серии опытов. В частности, законченная словесная их формулировка на этот раз часто отсутствовала. Тем не менее отдельные части текста и опорные пункты испытуемыми намечались.

Что касается остальных 5 испытуемых, то, согласно их показаниям, разбивки материала на части и выделения опорных пунктов они не производили.

Каков был итог воспроизведения в обеих сериях опытов? Соответствующие количественные показатели представлены следующей таблицей.

Процент воспроизведения смысловых единиц текста:

	С планом	Без плана
При непосредственном воспроизведении	70,6	73,1
При отсроченном воспроизведении	53,1	41,5
Разница между непосредственным и отсроченным воспроизведением (забывание при отсрочке воспроизведения)	17,5	31,6
Та же разница в % к непосредственному воспроизведению	24,8	43,2

Примечание. Название «без плана» условно, так как фактически большая часть испытуемых разбивала текст на части, выделяла опорные пункты и, следовательно, намечала некоторый «план». Давая это название, мы имеем в виду подчеркнуть, что план экспериментатором в этих опытах не требовался, не у всех имел место и точно не фиксировался.

Прежде всего резко бросается в глаза, что непосредственное воспроизведение в той серии, где составление плана специальной инструкцией не стимулировалось, оказалось не ниже, а несколько даже выше, чем в основной серии опытов, где испытуемые должны были составлять план обязательно.

С первого взгляда это может показаться подтверждением правильности сомнения в положительной роли плана. В действительности дело обстоит иначе. Тексты, которые давались в обеих сериях опытов, были очень легки по содержанию. По существу речь в них шла о хорошо знакомых нашим испытуемым вещах. Это отмечалось неоднократно и самими испытуемыми. Именно этим обстоятельством объясняется тот факт, что из 14 испытуемых 5 вообще не прибегали к разбивке материала на части и к выделению опорных пунктов. «На части текста не разбивал, так как материал хорошо знакомый и запоминается сам собой». Это показание одного из испытуемых (в аналогичном смысле высказывались ещё двое из 5, не разбивавших материал на части) говорит об особом характере материала, использованного в указанных сериях опытов, о большой лёгкости текстов для данной группы испытуемых. Поэтому нет ничего удивительного в том, что запоминание такого материала не определялось наличием или отсутствием плана. Оба текста запоминались настолько легко, что давали примерно одинаково высокие показатели, вне зависимости от применения каких-либо особых приёмов запоминания, в частности, вне связи с составлением плана. Судить по полученным результатам о действительном влиянии плана при непосредственном воспроизведении не представляется поэтому возможным. Отсутствие различий в найденных показателях не говорит против возможности существенного влияния плана в других условиях, при запоминании другого, более трудного материала.

Совершенно иные показатели характеризуют собой отсроченное воспроизведение. Продуктивность припоминания в серии «без плана» на этот раз определённо ниже, чем в основной серии («с планом»). Весьма ясно разница между обеими сериями сказывается в показателях забывания. В опытах «без плана» количество забытого (вследствие отсрочки на 9 дней) почти в два раза больше, чем в опытах «с планом»: 43,2% против 24,8%.

Таким образом, не решая вопроса о влиянии плана при непосредственном воспроизведении и не исключая, следовательно, возможности этого влияния при заучивании более трудного материала, наши опыты с полной определённостью обнаруживают, что при отсроченном воспроизведении положительное действие плана вполне ясно, причём даже при заучивании лёгкого материала. По мере отсрочки воспроизведения положительная роль плана, следовательно, усиливается или даже впервые проявляется.

Итак, что выявили наши опыты?

С одной стороны, они обнаружили, что припоминание материала во многих случаях протекает без появления в сознании опорных пунктов, которые были выделены в процессе запоминания. Если при непосредственном воспроизведении, осуществлявшемся тотчас же после запоминания, испытуемые достаточно часто опираются на эти пункты (хотя не всегда и не на все), то при отсрочке воспроизведения на 5—10 дней использование опорных пунктов резко снижается. В частности, «заглавия» разделов, специально намечавшиеся при составлении плана (во время запоминания), в дальнейшем, при воспроизведении текстов, в наших опытах вовсе отсутствовали.

С другой стороны, из наших материалов следует, что сами испытуемые придают опорным пунктам большое значение. Они рассматривают их как значительную помощь в запоминании. Вместе с тем объективные данные показывают, что продуктивность воспроизведения, во всяком случае отсроченного, выше в тех опытах, где опорные пункты во время запоминания специально выделялись. Отсрочка воспроизведения, как ясно из наших данных, ведёт к усилению действия опорных пунктов в смысле их влияния на продуктивность припоминания. Другими словами, материал забывается менее в тех случаях, когда опорные пункты были выделены в процессе запоминания.

Противоречивость этих данных несомненна. Испытуемые намеренно выделяют опорные пункты, стараются облегчить себе этим запоминание, пользуются ими при непосредственном воспроизведении, но не используют их тогда, когда воспроизведение протекает с большим трудом, при отсрочке его. Далее, хотя в ряде случаев опорные пункты и не присутствуют в сознании при воспроизведении, однако, тот факт, что они были выделены при запоминании, оказывает всё же значительное положительное действие, повышает припоминание. Наконец, в то время как использование опорных пунктов, в смысле припоминания их в процессе воспроизведения, с отсрочкой последнего уменьшается, положительное действие ранее выделенных пунктов, их влияние на продуктивность воспроизведения по мере его отсрочки, увеличивается.

Из всего этого следует, что отсутствие опорных пунктов в сознании испытуемых во время воспроизведения не исключает возможности их положительного влияния на фактическую продуктивность припоминания.

Как всё это понять?

Основное, на что указывают эти факты, это то, что содействуют воспроизведению не сами по себе опорные пункты, а процесс их выделения во время запоминания, т. е. деятельность, которая в этих случаях осуществляется, а не продукт её в виде опорных пунктов.

На чём основана роль этой деятельности?

Исходя из всего сказанного, можно предположить, что влияние её на последующее воспроизведение основой своей имеет тот факт, что выделение смысловых опорных пунктов представляет собой более полное и глубокое «проникновение» в содержание материала, в самую суть его, в то наиболее важное и существенное, что имеется в нём, в те содержательные смысловые связи и отношения, какие существуют между отдельными частями материала. А все это, естественно, влечёт за собой и лучшее запоминание текста, особенно ясно сказывающееся при отсроченном воспроизведении, когда материал надо восстанавливать, базируясь на смысловом его содержании. Именно этот характер деятельности, осуществляемой при выделении опорных пунктов, и служит основой положительного действия смысловой пунктировки материала. Подлинным итогом её является не сам по себе опорный пункт в его конкретном выражении, а то более широкое и глубокое понимание текста, которое достигается выделением пункта. Конкретное и точное выражение пункта может быть поэтому забыто, но то, что усвоено в процессе его выделения — смысл текста и его отдельных частей — сохраняется в памяти более прочно. Значение деятельности, осуществляемой в процессе запоминания, влияние характера этой деятельности на эффект запоминания вскрывается данными наших опытов достаточно ясно. Именно в ней, в её особенностях надо видеть подлинную опору запоминания.

Условия смысловой группировки и выделения смысловых опорных пунктов

Характеристика смысловой группировки и выделения смысловых опорных пунктов, какую мы дали, только один из вопросов, которые надо рассмотреть, изучая эти процессы. Второй и не менее существенный вопрос — насколько распространены указанные процессы, в какой мере они являются необходимой составной частью запоминания, всегда ли они наблюдаются у всех запоминающих, какие условия благоприятствуют и мешают им?

Наши материалы показывают, что даже у взрослых запоминание не всегда включает в себя образование смысловых групп и выделение опорных пунктов. Тот и другой процессы в ряде случаев отсутствуют.

«В отличие от всех других текстов на этот раз план текста не возникал. Разбивки на большие смысловые куски на этот раз не было».

«Никаких методов сейчас не применяла. Просто внимательно прочла. Только медленнее, чем обычно читаю, когда запоминать не надо. Никакого плана не намечала».

«Текст сегодня не разбивала, хотя обычно это делаю. Читала, и текст сразу запоминался».

«Читал текст просто, без всякого подразделения».

«Внимательно прочитал три раза и больше ничего не делал. На части текст против обыкновения не делил».

«Ничего не делал специально для запоминания. Один раз прочитал внимательно и два раза быстро. Никакой надобности в разбивке этого текста, в делении его на части не было».

Таким образом, запоминание группами, сопровождаемое выделением опорных пунктов, представляет собой только один из видов запоминания. Он очень ярко выступает во многих случаях, является итогом направленности на более глубокое понимание материала, что, в свою очередь, вызывается наличием чётко выраженной мнемической задачи, но вместе с тем это всё же не единственный путь запоминания. Наряду с «группирующим» запоминанием наши материалы обнаруживают два других типа запоминания, которые, исходя из показаний самих испытуемых, можно обозначить, как целостностержневой и мозаично-звеньевой.

В негативном плане оба они характеризуются отсутствием разбивки текста на группы. В позитивном плане первый тип (целостностержневой) характеризуется тем, что здесь материал запоминается как единое целое, как «связанный единой нитью», как «пронизанный единым стержнем».

«Здесь всё было спаяно между собой. По существу проводилась только одна мысль, а всё остальное было лишь ее разветвлением и детализацией. Поэтому ни на какие части текст не делил, а так и запоминал его как одно общее целое».

«Запомнить было очень легко, так как весь текст логически нанизывался на один стержень. Всё связанное с основным стержнем запоминается само собой. Никаких усилий и особых приёмов не требовалось. На части текст не разбивала. Этого и не надо было делать. Просто читала внимательно, понимала, и этого было достаточно для запоминания».

«На этот раз надо было только понять основную мысль. Она проходила через весь текст. Слово ниточка тянулась. На ней всё и удерживалось. Никакой потребности разбивать текст не испытывала. Надобность в пунктах тоже отпала».

Прямо противоположными чертами характеризуют испытуемые мозаично-звеньевой тип.

«Весь материал словно рассыпался на части, причём на маленькие, маленькие кусочки. Мозанка какая-то получилась. Приходилось каждую часть запоминать в отдельности. Связи между ними настоящей не было, да я как-то и не пытался особенно её находить. Чтобы лучше запомнить, повторял иногда некоторые фразы по нескольку раз. Иногда мысленно, про себя только это делал. Иногда на самом деле их прочитывал. Не одну фразу так повторял, а сразу по нескольку в уме прикидывал, одну за другой мысленно воспроизводил, а иной раз прочитывал бегло, быстро их так просматривал».

«Этот текст трудно было запоминать. Отдельные мысли друг с другом не связаны. Их вместе никак не сгруппировать. Каждую мысль надо откладывать в память отдельно. А это не так уже легко достигалось. Прочтёшь мысль и словно куда-то её подальше в мозг посылаешь. Чтобы крепче в мозгу запечатлелось. Приходилось из-за этого задерживаться, останавливаться на отдельных мыслях, лучше продумывать их содержание. Яснее, чётче, сознательнее стараешься представить их себе. И так от одной мысли к другой и переходишь».

«Здесь мысли не объединялись. Группы из них образовать нельзя было так, чтобы вокруг одного пункта вся группа объединена была. Здесь чуть не каждая фраза — самостоятельная мысль. Логически они между собой всё же связаны, словно звенья одной цепи. Одно звено за другое заходит, одно другое удерживает. Поэтому материал запоминался логически. Так и воспроизводила: одну мысль скажешь, а по смыслу другая, следующая вспоминается».

Как видно из показаний, мозаично-звеньевой тип по существу включает в себя две разновидности. В одних случаях (первые два показания) текст «рассыпается на части», «весьма мелкие», никак между собой не связанные. В силу этого запоминать их приходится или путём повторения, или благодаря специальной задержке на каждой из них с тем, чтобы «яснее, чётче, сознательнее представить себе их содержание, крепче запечатлеть их в мозгу». В других случаях (последнее из приведенных показаний) текст также распадается на части, опять-таки очень дробные, но всё же связанные между собой, логически образующие неразрывную общую цепь. В первом случае материал в целом напоминает собой мозаику, во втором —

звенья единой цепи. Как в том, так и в другом случае, однако, никакой группировки мыслей, объединения их в более значительные «куски» или «участки» осуществить не удаётся. Фактически такое объединение во всяком случае не производится. В этом — общее обеих разновидностей, что и заставляет относить их к одному и тому же типу.

В каких условиях наблюдаются названные типы? В частности, когда испытуемые прибегают к образованию групп и выделению смысловых опорных пунктов и когда они используют иные типы запоминания?

Важнейшую роль в качестве условий, определяющих способ запоминания, играют особенности материала, с одной стороны, и задача, которая стоит перед испытуемым, — с другой.

Что касается первых, то из них как наиболее значимое, исходя из данных нашей работы, надо выделить следующее. Прежде всего — наличие в самом тексте чёткого членения на более или менее значительные смысловые «куски», достаточно ясно отграниченные друг от друга, с легко сознаваемой темой, которая объединяет вокруг себя ряд мыслей, группируя их в относительно самостоятельное целое. Там, где такие «куски» объективно имеются, легко замечаются при чтении, не требуют для своего образования особых усилий, каких-либо «натяжек», перепланировки материала, там смысловая группировка и выделение смысловых опорных пунктов наблюдаются, естественно, чаще.

Наоборот, там, где текст сам по себе есть единое монолитное целое, все части которого настолько логически «спаяны» между собой, что каждая из них легко влечёт за собой другую, в известной мере уже намечает её, и поэтому запоминать как-либо особо каждую из них в отдельности нет никакой необходимости, там, естественно, и запоминание чаще будет протекать как целостно-стержневое. Испытуемые легко выделяют «стержень» текста и без особых усилий свяжут с ним всё остальное содержание материала.

Равным образом, наконец, там, где текст сам по себе, по своему содержанию и по своей структуре, легко «рассыпается» на дробные части, которые или вовсе не поддаются группировке или поддаются ей с трудом, запоминание, естественно, протекает чаще по мозаично-звеньевому типу.

В каких случаях наблюдаются эти особенности материала?

О монолитной целостности, о наличии единого стержня, нанизывающего на себя всё остальное, наши испытуемые чаще всего говорили при запоминании некоторых объяснительных и повествовательных текстов. Каких именно?

Из объяснительных текстов к такой группе относились те, где развивалась только одна мысль и где развитие её не требовало сложной системы доказательств, а оперировало с легко понимаемыми и логически тесно связанными между собой положениями.

Из повествовательных текстов монолитно-целостными характеризовались те, где речь шла об одном событии или, точнее, об отдельных этапах одного и того же события. Исторический текст, охватывающий собой события, происходившие на протяжении ряда лет (а тем более на протяжении десятилетий или столетий), к этой группе, естественно, не относился. И наоборот, там, где излагались факты, относившиеся к одному историческому событию, обнаруживавшие некоторую собственную, внутренне им присущую логику, легко замечаемую испытуемыми, там весь текст воспринимался и принимался как единое целое, не требовавшее дальнейшего деления на

части с целью специального запоминания. К этой последней группе относились в большинстве случаев и литературно-художественные тексты повествовательного характера.

В отличие от только что названных видов легко «рассыпающимися» чаще всего были некоторые из описательных текстов. Во многих из них, как говорит одна из испытуемых, «все мысли — полноправные граждане», и «запоминать их надо чуть ли не каждую в отдельности». «Здесь, — говорит другой испытуемый, — в каждой фразе находишь особую мысль, здесь все мысли связаны друг с другом, но объединить их в более широкие группы трудно, а то и вовсе невозможно». Такая характеристика давалась по всем описательным текстам. В некоторых из них возможность группировать по смыслу не исключалась, а иногда даже опиралась на уже готовые и привычные схемы описания. Тем не менее именно этот вид материала наиболее часто стимулировал к мозаично-звеньевому запоминанию.

Вторая особенность материала, существенно определявшая собой тип запоминания, это объём материала. В качестве общего принципа здесь можно выдвинуть следующее: чем меньше объём текста, тем больше шансов на то, что смысловая группировка будет отсутствовать и запоминание будет протекать или целостно-стержневым или мозаично-звеньевым способом.

«Материал небольшой, легко сохраняется в памяти. К каким-либо особым приемам для его запоминания прибегать не было нужды. Ограничилась только внимательным его чтением».

«Уже после первого чтения почувствовал, что материал мною усвоен. Нужно только кое-что закрепить, прочитать повторно. Разбивать на части не было надобности. И без этого весь текст был перед глазами. Всё осталось в памяти».

Эти показания при запоминании кратких текстов (объёмом в $1/2$ — $3/4$ печатной страницы) представляют собой частое явление и резко расходятся с показаниями тех же лиц, полученными после чтения более значительного по объёму материала (в $1\frac{1}{2}$ —2 печатные страницы).

Весьма важную роль в качестве условия, определяющего тип запоминания, играет, наконец, степень трудности текста. Чем труднее текст и, прежде всего, чем труднее он для понимания, тем чаще встречается его группировка и выделение в нём опорных пунктов.

«После первого чтения хотела разбить на части, но тут же оставила эту мысль. Подумала: зачем это? Ведь всё и так легко запоминается. Только производить лишнюю работу».

«Текст очень трудный. Не разбив его на части, запомнить не смогла бы. Старалась к каждому отделу подыскать заглавие. Кое-что формулировала в виде тезисов».

«Чувствовала, что если части не выделю, то ничего не запомню. Уж очень сложный по содержанию текст. Я к таким текстам не привыкла (текст был взят из Локка. — А. С.). Наметила план текста. Кратко резюмировала для себя содержание каждой части».

«Текст легкий, в целом хорошо знакомый. Получила только кое-какие новые сведения. Их зафиксировала отдельно, а всё остальное не требовало никаких усилий. Просто учла, что здесь «про это» говорится. Знала, что как только начну рассказывать, всё само собой вспомнится. План был не нужен. На этот раз его и не составляла».

Как было сказано, наряду с особенностями материала, существенным условием типа запоминания является задача, поставленная перед испытуемым. Относительно неё надо отметить следующее.

Как показывают наши материалы, значительное влияние на тип запоминания оказывает прежде всего необходимость воспроизводить

материал в связной форме или, наоборот, отвечать только на вопросы, которые будут предложены экспериментатором. В одной из серий наших опытов мы ставили перед испытуемыми обе эти задачи: один текст предлагался с инструкцией запомнить его, чтобы затем изложить в виде связного рассказа, другой — с предупреждением, что рассказывать связно в дальнейшем не придётся, но зато будет задан ряд вопросов, на которые надо будет отвечать. С целью элиминировать влияние различий в материале был осуществлён перекрёст, т. е. было использовано два текста (А и Б), и каждый из них давался для запоминания при обоих видах задач: испытуемые, запоминая для связного рассказывания текст А, получали текст Б для ответов на вопросы, и, наоборот, те, кто запоминал текст А для ответа на вопросы, получал затем текст Б для связного рассказа. Испытуемыми были студенты (20 человек).

Количественные результаты опытов были таковы: при запоминании с целью рассказывания группировка имела место в 14 случаях из 20, при задании запомнить текст для ответа на вопросы — в 4 случаях из 20. Разница достаточно значительная.

Приведём некоторые показания испытуемых.

«Если бы знал, что придется рассказывать связно (после запоминания от всех испытуемых требовался связный рассказ независимо от того, какая инструкция была дана перед опытом. — А. С.), составил бы план рассказа. Здесь же плана не составлял. Может быть, помимо воли запомнился порядок, но во всяком случае не старался ни выделять части, ни запоминать их последовательно».

«Обычно текст разделяю по кускам и каждый кусок озаглавливаю, выделяю определённую тему. Сейчас задавал себе отдельные вопросы частного порядка, значительно более дробные, чем обычные куски. Продумывал, как можно ответить на эти вопросы. Таких вопросов получалось значительно больше, а когда разбиваю на куски, то заголовков отделов выходит меньше, так что при разбивке на куски могу меньше рассказать, а сейчас больше, более подробно. В прошлый раз рассказывал целыми кусками и, мне думается, поставил больше вопросов и, кажется, больше запомнил».

«На этот раз учил отдельными положениями, даже отдельными фразами, так как думал, что действительно придется отвечать на вопросы. Вопросов может быть много, и заранее не предусмотреть, о чём они будут. Значит, надо быть готовым ко всему, а о последовательности не заботиться. Порядок нужен ведь только для связного рассказа, поэтому на большие отрезки разбивать здесь не надо было. Вот когда последовательность мыслей запоминать нужно, то без таких кусков не обойдётся».

Следует отметить, что даже те испытуемые, которые разбивали текст на части (при задании запомнить текст так, чтобы отвечать затем на вопросы), констатируют всё же отличие этой разбивки от того, что было у них при задании учить для связного рассказа.

«При первом чтении заметил, что текст распадается на несколько основных частей. Отметил их, но здесь же подумал: «Если ограничусь только этим, будет мало; надо в детали углубиться, а то «просыпешься», когда начнут задавать вопросы». Поэтому при втором чтении не думал об этих разделах вовсе, а всё внимание перенёс на подробности».

«Не столько я разбил текст на группы, сколько он сам разбился в процессе чтения. Но особенного значения я этой разбивке не придавал. Если бы знал, что придётся рассказывать связно, уделил бы ей больше внимания, более сознательно выполнил бы её, довёл бы её, так сказать, до конца».

Таким образом, при задании отвечать на вопросы разбивка на группы характеризуется меньшей активностью, меньшей сознательностью и в глазах испытуемых не имеет уже того значения, какое ей придаётся при заучивании с целью связного рассказывания. Качественно она протекает, следовательно, по-иному, и это ещё более углубляет различие, выявленное приведенными выше количественными показателями.

Второе условие, влияющее на тип запоминания, — срок, на который материал заучивается. В одних случаях перед испытуемыми ставится задача, запомнив текст, воспроизвести его сразу после запоминания, в других — делается предупреждение, что воспроизводить текст придётся не сразу, а спустя более или менее продолжительный срок, поэтому запоминать надо возможно лучше, прочнее. В той серии опытов, где мы ставили перед испытуемыми (на этот раз это была уже другая группа студентов, тоже в 20 человек) обе эти задачи (пользуясь двумя разными текстами и применяя опять методику перекрёста), мы получили следующие данные: при задании запомнить текст и воспроизвести его сразу после запоминания группировка наблюдалась в 13 случаях из 20, при задании запомнить на продолжительный срок — в 17 случаях из 20. Увеличение на этот раз сравнительно небольшое, но следует учесть, что число испытуемых, разбиравших материал на части при выполнении первого задания, само уже было довольно значительным и поэтому возможности его роста были заметно сужены.

Весьма характерны показания испытуемых, данные при запоминании на продолжительный срок. Из них следует, что, даже в тех случаях, когда внешне у испытуемых в смысле разбивки на части ничего не менялось, так как они группировали материал при обеих задачах, тем не менее качественно процесс группировки протекал всё же по-разному: при необходимости запомнить на продолжительный срок смысловые группы выделялись более чётко, «пунктировка» производилась более основательно. Приведём некоторые из показаний:

«Что делала, чтобы прочнее запомнить (испытуемая повторяет вопрос, заданный экспериментатором. — А. С.)? Прежде всего гораздо яснее разбила на части. Лучше продумывала содержание каждой из них, более чётко формулировала заглавия. На этот раз они не мелькали, как это обычно бывает, а были вполне определёнными. Я их специально подбирала и проверяла, действительно ли они подходят к разделам».

«Разбивала на части в обоих случаях, но сегодня (при запоминании на продолжительный срок. — А. С.) делалось это более сознательно. Составила настоящий план текста, старалась даже мысленно представить его себе. Была потребность записать его, чтобы лучше запомнить».

«В прошлый раз (при запоминании по первой инструкции. — А. С.) план намечал, как это всегда делаю. Сегодня уделял ему больше внимания; можно сказать, что старательно его составлял. Отчётливо осмысливал суть каждого раздела, основные мысли, озаглавливал разделы. Повторял про себя заглавия. После последнего чтения ещё раз мысленно повторил весь план в целом, т. е. не план, а те пункты, какие наметил при чтении. Словно шёл от заглавий вглубь, развёртывал их шире».

Таким образом, если в количественном отношении влияние установки на прочность сказалось сравнительно слабо, то в качественном смысле оно наблюдается заметным образом, и это в значительной мере компенсирует собой недостаточность количественных различий.

Весьма определённо действует на смысловую группировку наличие или отсутствие требования запомнить материал возможно полнее и точнее. Там, где это требование предъявлялось, т. е. перед испытуемыми ставилась задача — добиться максимальной полноты и точности, воспроизводить возможно ближе к тексту, хотя и не обязательно буквально, там группировка или вовсе не наблюдалась или осуществлялась произвольно и не имела для испытуемых, согласно их показаниям, того значения, какое она имеет для них обычно.

Из 20 человек, участвовавших в той серии опытов, где мы требовали запомнить прозаический текст возможно ближе к подлиннику (опыты ставились в порядке перекрёста на том же материале, какой запоминался и без этой инструкции), смысловую группировку отметили только 7 испытуемых. При этом 5 из них констатируют своеобраз-

зие этого процесса, по сравнению с тем, что бывает при «обычном» запоминании. Вот некоторые из их показаний:

«Читая, конечно, заметил, из каких частей состоит материал, но на этот раз это было чем-то попутным, внешним, словно не имеющим отношения к запоминанию. Чувствовалось, что не в этом будет центр тяжести, основная трудность запоминания».

«В процессе чтения основные разделы выделились довольно ясно. Сам я никаких усилий для этого не прилагал. Всё шло само собой. В отличие от предыдущего опыта (когда материал заучивался без инструкции — запомнить возможно ближе к подлиннику — А. С.), не переживал этой разбивки как основной опоры запоминания. Всё носило предварительный характер. По существу это было только ознакомление с материалом. Запоминать же потом пришлось чуть ли не каждую фразу в отдельности. Поэтому деление на большие части на этот раз потеряло свой смысл. Конечно, и оно помогало, но мало, и не в этом было главное».

Итак, если установка на прочность влияет положительно на группировку, стимулирует её, делает её более ясной, планомерной и сознательной, то совершенно иное воздействие оказывает на неё задание запомнить материал полно и точно. Частота образования смысловых групп в этом последнем случае заметно снижается, а самый процесс группировки там, где он наблюдается, протекает в качественно видоизменённой форме и, так же как при заучивании с целью отвечать на вопросы, не играет уже той значительной роли, какая характерна для него при обычном запоминании.

Сказанное ясно вскрывает зависимость смысловой группировки от многих условий, частью заложенных в самом материале, частью — в задаче, какая ставится перед запоминающим. В то время как в одних случаях разбивка на группы занимает весьма видное место, применяется в подавляющем большинстве случаев, носит сознательный характер и служит важнейшей опорой усвоения, в других она уступает своё место иным видам запоминания — целостно-стержневому и мозаично-звеньевому, наблюдается только в отдельных случаях, осуществляется произвольно, не играет существенной роли.

Полученные материалы дали возможность выяснить ряд условий, повышающих или снижающих значимость смысловой группировки. Эти условия нет основания считать единственными, полностью исчерпывающими всё, что определяет собой частоту и характер образования смысловых групп. Более полное изучение этого вопроса, однако, не входит сейчас в нашу задачу.

Смысловая группировка у детей

Чтобы выяснить, как обстоит дело со смысловой группировкой у детей, в частности у школьников, нами были использованы два вида текстов, предлагавшихся для запоминания каждому испытуемому. Одни тексты легко разбивались на несколько подтем, так как мысли каждой подтемы группировались без труда, следуя непосредственно одна за другой (сгруппированные тексты). Всего в каждом тексте было 16 мыслей, распадавшихся на 4 смысловые группы по 4 мысли в каждой. Другие тексты строились так, чтобы затруднить группировку. С этой целью фразы этих текстов располагались в разбивку, перемежаясь друг с другом: вслед за какой-либо фразой первой подтемы стояла сразу фраза второй группы, далее третьей, четвёртой, затем вновь первой, третьей, второй и т. д. (несгруппированные тексты). Разбивка на смысловые группы в этих текстах требовала мысленной перестройки текста. Общее количество мыслей и число фраз каждой группы здесь были такими же, как и в сгруппированных текстах. Все тексты были описательного типа. Поэтому

разбросанность мыслей в текстах второго вида не делала их абсурдными. Они были «путанными», непоследовательными, бессистемными, но не бессмысленными по содержанию.

Выбор указанных видов текста определялся следующими соображениями. Сгруппированные тексты должны были дать возможность определить наличие или отсутствие процесса смысловой группировки в условиях максимально лёгкой его реализации, т. е. при отсутствии каких-либо затруднений в самом выполнении разбивки. С другой стороны, как показали опыты со взрослыми, более стимулируют к группировке, хотя бы и не всегда удачной, наиболее трудные, т. е. более запутанные тексты. Попытки группировать в этих случаях встречаются чаще и более интенсивны. Вместе с тем, поскольку в разбросанных текстах группировка протекает с большим трудом, она менее ускользает от самих испытуемых. Их показания в этих случаях более надёжны. Тем самым возникала необходимость использовать в опытах тексты не только первого, но и второго вида.

Для того чтобы избежать влияния каких-либо других различий в материале (помимо только что указанной разницы в трудности группировки), мы поступали следующим образом: текст, предлагавшийся одним испытуемым в сгруппированном виде, давался другим несгруппированным, и, наоборот, то, что первые получали в несгруппированном виде, вторым давалось как упорядоченное целое. Порядок текстов менялся: одним испытуемым сначала давался сгруппированный, другим — несгруппированный текст. Тексты были следующие.

ВОЛК

(сгруппированный текст)

Волк похож на большую собаку. Шерсть у волка длинная, жёсткая. Глаза у него косые. Хвост опущен вниз. Живут волки в лесах, в оврагах, иногда в степях. Весной и летом они бродят одиночками или парами. Осенью живут целой семьёй. Зимой они часто ходят большими стаями. Волк нападает на крупных домашних и на некоторых диких животных. Питается он и мелкими животными, даже насекомыми. Летом волк находит много пищи в лесу. Зимой он забегает иногда в деревню и загрызает скот. Борьбу с волками ведут команды охотников. Они делают облавы на волков. Для ловли волков делают также ловушки и капканы. Пойманных волков убивают.

ВОЛК

(несгруппированный текст)

Волк похож на большую собаку. Живут волки в лесах, оврагах, иногда в степях. Борьбу с волками ведут команды охотников. Летом волк находит много пищи в лесу. Шерсть у волка длинная, жёсткая. Весной и летом волки бродят одиночками или парами. Для ловли волков делают ловушки и капканы. Волк нападает на крупных домашних и на некоторых диких животных. Глаза у волка косые. Зимой волки часто ходят большими стаями. Питается волк и мелкими животными, даже насекомыми. Пойманных волков убивают. Осенью волки живут целой семьёй. Хвост у волка опущен вниз. Охотники делают облавы на волков. Зимой волки забегают иногда в деревню и загрызают скот.

ЛИСИЦА

(сгруппированный текст)

Лисица ростом с небольшую собаку. Морда у неё острая. Хвост длинный, пушистый. мех у лисы густой, рыжий. Живёт она в лесу. Свою норку она редко делает сама. Очень часто она живёт в пустых норках других зверей. Иногда лисица живёт в дупле дерева, в кучах камней или в ямах среди кустов. Питается лисица небольшими животными. Иногда она нападает на домашнюю птицу. Умеет лисица и рыбу ловить. Любит она кушать груши, сливы, ягоды. Детёныши у лисы рождаются в конце апреля или в начале мая. В первый месяц или полтора после рождения они не выходят из норы. Пищу им сюда приносит их мать. Когда лисица чует врага, она в зубах уносит лисенят в другую нору.

ЛИСИЦА

(несгруппированный текст)

Лисица ростом с небольшую собаку. Живёт она в лесу. Питается лиса небольшими животными. Детёныши рождаются у лисы в конце апреля или в начале мая. Морда у лисы острая. Свою норку лиса редко делает сама. Умеет лиса и рыбу ловить. Когда лиса чувствует врага, она в зубах уносит лисенят в другое место. Хвост у лисы длинный, пушистый. Очень часто лиса живёт в пустых норах других зверей. Иногда она нападает на домашнюю птицу. В первый месяц или полтора после рождения лисенята не выходят из норы. мех у лисы густой, рыжий. Иногда лиса живёт в дупле дерева, в кучах камней или в яме среди кустов. Любит лиса кушать груши, сливы, ягоды. Пищу лисенятам в нору приносит их мать.

Испытуемыми были учащиеся II, IV и VI классов (по 24 человека каждого класса).

Второклассникам тексты читались экспериментатором, остальные испытуемые читали материал сами, вслух. Тексты прочитывались дважды с предупреждением, что вслед за каждым чтением надо будет воспроизвести прочитанное. После двукратного воспроизведения с испытуемыми велась беседа для выяснения ряда вопросов, относящихся к группировке, вслед за чем предлагались специальные задания (разбить текст на группы по памяти и в условиях дополнительного прочитывания текста).

Каковы были результаты опытов?

Первое, что надо установить, — это, насколько часто смысловая группировка применялась школьниками в процессе запоминания? Данные наших опытов обнаруживают крайне ничтожный процент разбивки на группы при запоминании как сгруппированного, так и несгруппированного текста. Во II классах не было ни одного случая группировки. В IV классах она наблюдалась только у 17%, в VI — у 25% учащихся.

Характерно при этом следующее. Второклассники выражали часто полное удивление по поводу самого вопроса, который им ставился: «Разбивали ли они мысленно текст на части?» Что именно спрашивалось у них, представлялось им непонятным. На поставленный вопрос они в ряде случаев отвечали вопросом же: «А как это делать, как разбивать в уме? Что это значит?»

Учащиеся IV класса относились к вопросу иначе: он им представлялся понятным, не вызывал никаких затруднений, но ответ на него чаще всего был всё же отрицательный.

Шестиклассники, так же как и учащиеся IV класса, прибегали к разбивке текста на части очень редко, но в отличие от четвероклассников отмечали, что в других случаях они всё же пользуются разбивкой. В каких именно? Тогда, когда им приходится иметь дело с учебным материалом, «готовить уроки».

На вопрос, почему они не разбивали текст, данный им в наших опытах, обычно следовал такой ответ: «Ну, здесь другое дело. Здесь не учишь урок. А кроме того, здесь маленький текст. В школе задают больше. Там, чтобы выучить, надо текст разбить на отдельчики, и в самой книжке так часто разбивается. С новой строчки начинается или даже заглавия отдельные даются. А когда этого нет, сам часто разбиваешь текст на части и учишь потом каждую часть в отдельности».

Нетрудно видеть, что такие ответы означают прежде всего, что способ запоминания, применяемый учащимися при усвоении учебного материала, ещё не рассматривается ими как способ, который целесообразно применять и в других условиях, когда «урок учить» не приходится. В их сознании он имеет ещё ограниченное применение.

Возможно, что в известной мере это объясняется тем, что на значение разбивки текста на части указывают обычно учителя, инструктирующие их о способах лучшего запоминания. Именно они чаще всего знакомят учащихся с положительной ролью разбивки. Так говорят об этом сами учащиеся. («Учительница говорила, что так лучше делать».) Такие указания делаются учителями по поводу учебного материала и естественно поэтому, что только в этих случаях учащиеся ими пользуются. Значение этих приёмов для других случаев запоминания они первоначально не осознают. Поэтому тогда, когда приходится запоминать неучебный материал, школьники (VI класса) как бы возвращаются к прежнему способу усвоения, т. е., запоминая материал, не разбивают его на части.

Второе основание, которое приводится учащимися для объяснения того, почему в наших опытах они не пользовались разбивкой, это указание на незначительный объём текста. Это указание тесно связано с другим обстоятельством, отмечаемым учащимися, с тем, что, разбивая на части, они учат каждую часть в отдельности. Разбивка на части играет, следовательно, у них (во всяком случае, у тех шестиклассников, какие участвовали в наших опытах) особую роль и выступает в ином качестве, нежели у взрослых. Последние пользуются ею для того, чтобы выделить затем в каждой части основное, что её характеризует, углубить этим понимание, достичь большей его отчётливости, систематизировать материал и уже на этой основе облегчить запоминание. У взрослых поэтому разбивка на части протекает «в уме», намечается только мысленно. В отличие от этого у наших испытуемых-учащихся она выступает как средство уменьшить объём того, что надо запомнить в каждый определённый отрезок времени. Поэтому у них она является реальной разбивкой на части, связанной с усвоением каждой из этих частей в отдельности. В то время как взрослые, разбивая на части, не упускают из сознания каждую предшествующую часть, уже выделенную ими, и стараются максимально связать в уме опорные пункты всех выделенных частей, учащиеся, наоборот, максимально отвлекаются от всех других частей текста, кроме той, которую учат отдельно в данный отрезок времени.

Реальным характером разбивки текста на части, наблюдаемым у учащихся, объясняется также то обстоятельство, что, как они сами отмечают, эта разбивка опирается у них в значительной мере на такие особенности текста, как наличие абзацев и, в особенности, наличие заглавий каждого «отдельчика».

Резюмируя сказанное, можно так характеризовать смысловую группировку у детей школьного возраста. Младшие учащиеся (в частности второклассники) не только не пользуются разбивкой на смысловые группы, но даже вовсе ещё незнакомы с этим приёмом. Поэтому они часто даже не могут понять, о чём идёт речь, когда их спрашивают о разбивке. В дальнейшем происходит постепенное овладение этим приёмом, в значительной мере под влиянием указаний, какие делаются учащимся преподавателями школ. Первоначально, однако, область применения «разбивки» оказывается суженной: она применяется только при усвоении учебного материала, когда требуется учить материал. Вместе с тем самый процесс разбивки заключается не в мысленной смысловой группировке, сопровождаемой мысленным связыванием отдельных частей, а в реальном делении материала с целью последовательного многократного повторения каждой выделенной части в отдельности. Процесс разбивки связан непосредственно с задачами запоминания и не является ещё тем средством углубить понимание, каким он служит в дальнейшем.

Существенно добавить к этому следующее. В наших опытах разбивка на части (в IV и VI классах) чаще происходила при запоминании сгруппированных текстов, т. е. там, где реализовать её было легче и где части в значительной мере намечались «сами собой».

Это обстоятельство опять-таки заметно отличает учащихся от взрослых. Последние, конечно, также охотно пользуются смысловой группировкой, напрашивающейся «само собой», в силу объективных особенностей материала. Лёгкость группировки и у них является существенным условием наличия разбивки на части. Но вместе с тем образование смысловых групп, как было указано, стимулируется у них часто и трудностью материала, его непоследовательностью, хаотичностью. В этих случаях взрослые уделяют группировке особенное внимание, всячески пытаюсь упорядочить текст, разбить его на основные смысловые части, хотя бы путём значительной внутренней перестройки. Значимость, а не лёгкость смысловой группировки является для взрослых определяющей. У учащихся этого не наблюдается.

Основой найденного различия надо считать тот факт, что образование смысловых групп у школьников протекает обычно как менее намеренный акт, нежели у взрослых. Взрослые, как было сказано, производят разбивку в итоге сознательно поставленной цели, которой они добиваются нередко с значительным упорством. Учащиеся такой сознательной цели перед собой большей частью не ставят, и группировка у них протекает в более пассивной форме, являясь итогом особенностей самого материала. Поэтому там, где особенности текста таковы, что он сам легко распадается на части, образование смысловых групп имеется, в противном случае оно вовсе не наблюдается.

Надо отметить следующий факт: в наших опытах школьники в большинстве случаев (70% из числа учащихся, которые разбивку производили), намечали разделы текста не в процессе запоминания — при чтении текста, а после него — перед началом воспроизведения, причём делали это в интересах припоминания, с тем, чтобы облегчить его, сделать более полным. Разбивка на части, в этих случаях производившаяся в уме, служила средством припомнить прочитанное, а не заучить его.

Это обстоятельство вскрывает одну из существенных особенностей развития памяти — тот факт, что изменение приёмов запоминания, выработка новых, более совершенных приёмов берёт свое начало нередко в припоминании. Приём запоминания сначала выступает как способ воспроизведения. Здесь он впервые возникает и лишь затем используется как средство запомнить материал.

Источником этого является следующее. Припоминание в значительно большей мере, чем запоминание, связано с оценкой, с возможностью его контроля, сознания его успешности или неуспешности. Запоминая, мы часто не можем ещё определить, насколько успешно запомнили, так как проверка этого происходит через более или менее продолжительный срок. Припоминая же, мы сразу видим итог воспроизведения, непосредственно испытывая трудности припоминания. Поэтому здесь мы в значительно большей мере, чем при запоминании, ищем путей, которые облегчили бы выполнение нашей задачи. Именно здесь поэтому и возникают по преимуществу новые приёмы. А так как многое из того, что облегчает припоминание, особенно эффективно, если осуществляется уже при запоминании, то, естественно, что ряд приёмов, выработанных при воспроизведении, переносится затем в запоминание.

Именно так и следует понимать обнаруженные нами факты. Чтобы припоминать полнее и сделать воспроизведение более последовательным, учащиеся перед изложением прочитанного вспоминают основные

разделы текста «по памяти», только сейчас намечая их. Такая разбивка «по памяти» не всегда, однако, удачна. Осуществить её полностью не всегда удаётся, и само выполнение её требует иногда значительных усилий, вызванных тем, что материал, который надо разбить, уже отсутствует. Отсюда естественно возникает необходимость разбивать текст тогда, когда он ещё находится перед глазами, т. е. когда он ещё только читается, в момент запоминания. Приём, вызванный потребностями воспроизведения, делается затем средством запомнить материал.

Таковы первые основные особенности смысловой группировки, выявленные нами у школьников.

Обратимся к дальнейшей характеристике того, что было найдено в опытах.

Незначительное место, какое занимала смысловая группировка в запоминании у испытуемых-учащихся, ставит нас перед вопросом: замечалось ли ими различие между текстами, предлагавшимися для запоминания? Замечали ли они последовательность изложения одного из текстов и хаотичность другого?

Данные наших опытов показывают, что из второклассников не оказалось ни одного, кто сам, во время чтения, заметил бы, что тексты разнятся между собой по последовательности изложения. На вопрос: «Заметил ли ты какую-либо разницу между рассказами?» — испытуемые обычно отвечали утвердительно, но вскрывали совершенно иные различия между текстами — различия не по форме построения, а по содержанию: «Там про лису, а здесь про волка», «Там лисята рождаются, а про волков этого не говорится», «В первом, что волк похож на большую собаку, а лисица, как небольшая собака», «У лисицы хвост густой, а про волка сказано, что он у него вниз опущен».

Не вскрывались вовсе или же недостаточно вскрывались различия в структуре текстов даже тогда, когда мы ставили прямые, иногда наводящие вопросы: «А одинаково ли были построены рассказы? Не было ли так, что в одном все шло по порядку, а в другом в разбивку, в перемежку, перепутанно?».

На эти вопросы второклассники чаще всего без каких-либо заметных колебаний отвечали сразу: «Всё по порядку. И там и там одинаково».

В двух случаях был дан ответ: «В обоих в разбивку». На предложение указать, что же было в разбивку, последовали, однако, весьма неясные ответы. Один из испытуемых ответил так: «Надо сказать, что волки ходят большими стаями и ещё что-нибудь к этому сказать». Этому испытуемому текст «Волк» был дан в несгруппированном виде и возможно, что какая-то непоследовательность в этом тексте, но именно только в нём, а не в обоих текстах, была уловлена. Второй испытуемый дал такой ответ: «А вот в разбивку было, что для борьбы с волками есть команда охотников». На вопрос: «А что же именно здесь в разбивку было?» — испытуемый отвечает: «А я уже не помню». Несгруппированным и на этот раз был текст «Волк». В нём опять-таки, видимо, было уловлено что-то непоследовательное, но ясно испытуемым непоследовательность не осознавалась.

Один из испытуемых считает «перепутанным» сгруппированный текст. На вопрос: «Что же там перепутано?» — он даёт совершенно бессмысленный ответ: «Охотники ведут охоту на волков, они ставят ловушки, капканы. Они ловят волков и убивают их потом. Волки нападают на диких животных и загрызают домашний скот, и даже насекомых. Волк ходит в одиночку, парой. Зимой всей семьёй живут». На вторичный вопрос: «Так что же здесь перепутано?» — опять следует

примерно такой же ответ: «Как охотники на волков охотятся». Совершенно ясно, что фактически никакой разбросанности испытуемый не уловил.

Не замечая непоследовательности изложения в процессе запоминания текста, часть второклассников (60% общего числа испытуемых из этого класса) замечала её, однако, в дальнейшем, при выполнении задания разбить прочитанные тексты на части. Выполнить это задание по отношению к «несгруппированным» текстам для второклассников было особенно трудно. Материал «не поддавался» разбивке сразу. Сами учащиеся часто совершенно не были в состоянии решить поставленную задачу и выполняли её только благодаря значительной помощи экспериментатора. С его стороны требовался ряд наводящих вопросов и указаний, которые часто очень нескоро и с большим трудом давали возможность учащимся объединить в отдельные смысловые группы то, что в самом тексте было разбросано.

Итогом этой сложной и трудной работы и было осознание школьниками непоследовательности изложения в несгруппированном тексте, понимание его отличия от сгруппированного текста. На вопрос, который ставился после разбивки обоих текстов: «Не заметил ли ты сейчас, чем отличаются оба рассказа друг от друга», — большая часть второклассников на этот раз или сразу, или после наводящего вопроса («Как шли фразы в тексте: по порядку или в разбивку») давала правильный ответ. Таким образом, только преодолевая значительные затруднения в разбивке на части, в группировке разрозненных предложений в смысловые группы, учащиеся впервые открывали для себя «разбросанность» в тексте. Осознание непоследовательности возникало в процессе деятельности, направленной на упорядочение текста, в итоге активных попыток наметить «план» материала.

Впрочем значительная часть второклассников (40% всех испытуемых) и после таких попыток не могла дать себе отчёта в различиях текста. Эти учащиеся и после разбивки повторяли ответ, какой давался ими ранее, т. е. продолжали утверждать, что оба текста одинаковы, или вовсе отказывались решить вопрос, ограничиваясь кратким «не знаю».

В отличие от второклассников учащиеся IV классов в некоторых случаях замечали различия текстов уже при первоначальном ознакомлении с ними — в процессе запоминания, до выполнения задачи разбить текст. Таких учащихся было 25% всех четвероклассников. Большую часть составляли их как раз именно те, которые сами пользовались разбивкой на части как средством запоминания (обоих текстов или только сгруппированного). В единичных случаях, однако, непоследовательность несгруппированного текста отмечалась и теми, кто не пользовался смысловой группировкой.

Что касается остальных четвероклассников, то подавляющая часть их замечала различие текстов опять-таки только при выполнении задачи разбить текст, т. е. тогда, когда приходилось сталкиваться с трудностями разбивки несгруппированного текста. Осознание его непоследовательности и у них возникало в итоге большой и сложной работы над текстом.

Около 10% всех четвероклассников вовсе не смогли заметить различия между текстами и продолжали утверждать, что оба текста одинаково построены «по порядку».

Из учащихся VI классов половина заметила непоследовательность несгруппированного текста сразу. Другая половина оказалась в состоянии подметить разницу между текстами опять-таки только

в процессе работы над ними, хотя в отличие от IV классов здесь осознание различия наступало обычно раньше: не по окончании работы над текстом (всей или значительной её части), а сразу же, при попытке наметить первый раздел текста.

Хотя разница между текстами по последовательности изложения замечалась школьниками недостаточно, тем не менее значительная часть учащихся, причём на этот раз из всех классов, отмечала различие текстов по трудности запоминания, что, несомненно, стояло в связи с различиями в построении текстов. На вопрос: «Одинаково ли трудно или легко было запоминать оба текста, или какой-либо из них был труднее для запоминания?» — мы получили следующие ответы (числа обозначают процент учащихся каждого года обучения):

Испытуемые	Ответы испытуемых		
	Сгруппированный текст более труден	Несгруппированный текст более труден	Тексты одинаковы по трудности
II класс	17	50	33
IV »	25	58	17
VI »	17	53	25

Как видно из этих данных, чаще всего более трудным казался несгруппированный текст. Разница между количеством случаев, когда он оценивался как более трудный, и случаями обратной оценки достаточно значительна.

Следует отметить, что эти оценки давались испытуемыми сразу же после воспроизведения текстов, до того, как с ними велась беседа о разбивке материала на части, т. е. тогда, когда значительная часть учащихся IV и VI классов и решительно все второклассники ещё не сознавали различия между текстами по структуре.

Чем мотивировалась разница в трудности запоминания?

Только в очень небольшом числе случаев испытуемые сами в своей мотивировке указывали на разницу в построении текстов.

«Про волка труднее, так как там говорится про одно, потом про другое. Например, ловят в капканы, а затем, только через несколько предложений о том, что делают облавы. Рисуют внешность, а потом, много дальше, о том, что хвост опущен, а где-то перед этим, что глаза косые, а ещё где-то про шерсть» (ученик VI класса).

«Про волка легче. Здесь (про лисицу) очень разбросанно: сначала описание, а затем в конце опять» (ученик VI класса).

«Про лису легче. Про волка сначала чем он питается, потом про другое, а затем опять чем питается. Осенью, весной, летом — тоже всё вразбивку» (ученик VI класса).

Такие ответы давались только шестиклассниками (25% всех испытуемых этого класса). В подавляющем же большинстве случаев приводились иные основания различий по трудности.

Некоторые ссылались на те или иные моменты содержания текстов.

Вот, например, часть таких ответов:

«Про лисицу труднее. Про неё рассказано, где живёт, как живёт» (ученик II класса).

«Про лисицу легче. Потому что тут рассказано про детёнышей, как живёт, а там, как волков уничтожают» (ученик IV класса).

«Про волка легче. Там только сказано, где водится и чем занимается, а здесь (про лисицу), как возится с детёнышами, как при приближении врага уносит для защиты своих щенят» (ученик IV класса).

«Про волка труднее. Потому что забываешь, что весной, что летом, когда одиночками, когда парами ходят» (ученик IV класса).

«Про волка легче. Меньше описания волка: какой хвост, глаза» (ученик IV класса).

«Про лису потруднее, потому что там ещё про детёнышей рассказано» (ученик VI класса).

На вопрос, почему «это» (т. е. указанное испытуемым) было труднее запомнить, никаких объяснений обычно не давалось.

В единичных случаях в качестве основы различий в трудности запоминания указывалась разница в количестве материала, хотя в действительности оба текста в этом отношении были совершенно одинаковы. Иногда отмечалось, что в таком-то тексте «слова были попроще», «проще рассказано», «все предложения лёгкие».

В значительном числе случаев, наконец, испытуемые вовсе не могли объяснить, почему тот или иной текст кажется им труднее для запоминания, чем другой. Обычно в этих случаях они или отговаривались простым «не знаю», или же давали такие «объяснения»:

«Про волка труднее, потому что плохо его запомнил» (ученик II класса).

«Хуже запоминается» (ученик IV класса).

«Скорее забывается» (ученик VI класса).

Вместо указания причины в этих случаях делалась ссылка на результат трудности текста.

Из всех приведенных показаний ясно, что, не будучи в состоянии осознать причину трудности запоминания несгруппированного текста, многие учащиеся всё же чувствовали разницу между текстами, переживали какие-то затруднения при запоминании именно несгруппированных текстов.

В какой мере этим субъективным затруднениям соответствовали объективные различия в запоминании текстов?

Ответ на это даёт следующая таблица:

Испытуемые	Количество воспроизведённых смысловых единиц в %				Отношение сгруппированного текста к несгруппированному в %	
	при первом чтении		при втором чтении			
	сгруппированный текст	несгруппированный текст	сгруппированный текст	несгруппированный текст	первое чтение	второе чтение
II класс	51,0	51,6	67,7	59,4	98,8	114,0
IV »	58,3	57,3	78,6	70,3	101,7	111,8
VI »	59,9	53,4	76,0	76,5	100,8	99,3

Из таблицы видно, что после первого чтения никакой разницы в воспроизведении сгруппированных и несгруппированных текстов в среднем не обнаружилось. Показатели воспроизведения и в тех и в других случаях почти совершенно одинаковы.

Несколько иной результат наблюдался после второго чтения. В этом случае учащиеся II и IV классов несгруппированные тексты

припоминали хуже, чем сгруппированные; в VI классе результаты были, однако, опять одинаковы.

Таким образом, объективное различие в запоминании соответствовало субъективной трудности только у более младших школьников, причём только после второго чтения.

Обратимся к следующим важным для характеристики смысловой группировки у школьников вопросам: в какой мере разница в построении текстов сказывалась на их воспроизведении? Как влияла сгруппированность или несгруппированность текстов на последовательность воспроизведения мыслей? Другими словами, в какой мере наблюдалась фактическая группировка при запоминании текстов? Если имеющиеся в тексте группы не замечались испытуемыми, то не объединяли ли они всё же мысли одних и тех же групп при воспроизведении, сами того, может быть, не замечая?

Чтобы ответить на эти вопросы, надо обратиться к характеристике переходов от одной воспроизводимой мысли к другой. В самом общем виде все эти переходы могут быть разбиты на две категории: переходы, основанные на смысловых отношениях («связные»), и переходы, не опирающиеся на смысловые связи («бессвязные»). В первом случае речь идёт о переходах внутри одних и тех же смысловых групп, на которые распадается текст (о переходах от одной мысли какой-либо смысловой группы к другой мысли той же группы). Во втором случае — о переходах, выходящих за пределы одной и той же смысловой группы (переход от мысли какой-либо смысловой группы к мысли другой группы).

Для ответа на поставленные выше вопросы существенное значение имеет количество «связных» переходов, причём особенно при воспроизведении несгруппированных текстов, так как оно показывает, в какой мере испытуемые, воспроизводя эти тексты, «упорядочивали» их, делали более последовательными, по сравнению с тем, каковы они были на самом деле. Подсчёт этих данных обнаруживает следующее количество «связных» переходов при воспроизведении несгруппированных текстов (в % к общему числу переходов):

Испытуемые	После первого чтения	После второго чтения
II класс	33,3	25,7
IV »	35,4	30,7
VI »	45,1	44,8

Из таблицы видно, что общее количество «связных» переходов довольно значительно. С возрастом оно заметно увеличивается, причём между младшими и старшими школьниками имеется существенное различие в соотношении числа этих переходов после однократного и двукратного чтения. Учащиеся II и IV классов после повторного чтения обнаружили меньшее число таких переходов, чем после первоначального ознакомления с текстом. Наиболее вероятно, что значительную роль в этом случае сыграла установка на более точное воспроизведение, усилившаяся после того, как осуществилось первоначальное ознакомление с текстом. Что же касается шестиклассников, то у них снижения числа связных переходов после повторного чтения не наблюдается. Влияние установки на точность целиком компенсировалось у них более сильно выраженной тенденцией группировать материал,

«упорядочить» последовательность изложения. Именно эта тенденция, как нам кажется, компенсировала собой и ту разницу в запоминании текстов, которая была отмечена нами выше: она давала возможность старшим школьникам в отличие от второклассников и четвероклассников запоминать текст после обоих чтений с одинаковой продуктивностью, несмотря на различие в субъективно переживаемой их трудности.

Весьма важно отметить, что относительно значительное число связных переходов у шестиклассников по сравнению с младшими школьниками обнаруживалось как у тех учащихся этого класса, которые отмечали у себя наличие разбивки на части, так и у тех, кто отрицал её. Таким образом, несмотря на то, что сознательно объединение связанных между собой в смысловом отношении предложений при запоминании не производилось, при воспроизведении оно фактически имело место. Более часто это делалось шестиклассниками, менее часто учащимися IV и особенно II классов. Для всех категорий испытуемых, однако, характерен факт разрыва между действиями при запоминании и при воспроизведении. В первом случае никакой группировки не производится, во втором, хотя и в скрытом, неосознанном виде, она в значительной мере выполняется.

Вполне подтверждается это положение и данными о переходах при воспроизведении сгруппированных текстов.

Как часто наблюдались связные переходы в этих случаях?

Количество связных переходов при воспроизведении сгруппированных текстов (в процентах) таково:

Испытуемые	После первого чтения	После второго чтения
II класс	55,8	65,8
IV »	60,0	69,7
VI »	59,2	69,2

На этот раз разница между классами выражена менее резко, чем при воспроизведении несгруппированных текстов. Но общее количество связных переходов весьма велико, особенно если учесть, что 20% всех переходов неизбежно были «бессвязными», так как испытуемые волей-неволей должны были переходить от одной смысловой группы к другой (по исчерпанию каждой из них). Если внести соответствующую поправку, то приведенные числа ещё более возрастут, а именно:

Испытуемые	После первого чтения	После второго чтения
II класс	74,4	87,7
IV »	80,0	92,9
VI »	78,1	92,3

Можно думать, что такой высокий процент связных переходов при воспроизведении сгруппированных текстов объясняется действием смежности, так как все мысли, связанные между собой смысловыми отношениями, входящие в одну и ту же смысловую группу, в этих текстах в то же время были смежны друг с другом.

Такое предположение, однако, было бы неверным. Не отрицая роли смежности, надо признать, что в данном случае существенного значения она не имела. В этом убеждают нас данные, характеризующие роль смежности в несгруппированных текстах, где, казалось бы, эта роль должна быть особенно велика.

Данные о количестве переходов, основанных на непосредственной смежности при воспроизведении несгруппированных текстов (в процентах к общему числу переходов), таковы:

Испытуемые	После первого чтения	После второго чтения
II класс	14,8	15,8
IV »	16,3	14,5
VI »	13,9	12,7

Как видно из этих данных, переходы, основанные на непосредственной смежности, составляют крайне ограниченный процент общего числа переходов, не увеличивающийся даже после повторного чтения, несмотря на то, что сами испытуемые отмечают у себя в процессе этого чтения установку на более точное запоминание текста.

Весьма важно в плане поставленного вопроса сравнить данные, которые только что приведены, с количеством переходов, основанных на непосредственной смежности при воспроизведении сгруппированных текстов. В этом случае мы имеем такие показатели:

Испытуемые	После первого чтения	После второго чтения
II класс	33,7	42,7
IV »	33,0	62,6
VI »	48,5	63,2

Числа, полученные в этих случаях, значительно превышают предшествующие. Характерно также увеличение переходов по смежности у более старших школьников. Оба эти факта можно объяснить только тем, что в сгруппированных текстах смежность сочеталась с смысловой близостью и именно в ней находила свою опору. Эта опора была настолько значительна, что резко поднимала процент переходов по смежности, причём особенно заметно это было у старших школьников, где смысловые отношения выступали как основа воспроизведения более резко, чем в младших классах. Не смежность сама по себе, следовательно, была основой перехода от одной из смежных мыслей к другой, а смысловая связь между смежными мыслями. Смежность действовала лишь в меру наличия этой связи. Там, где такая связь отсутствовала (в несгруппированных текстах), переходы по смежности составляли ничтожный процент. Там, где смысловые связи (между смежными мыслями) имелись, смежность вступала в свои права, и количество переходов от одной из смежных мыслей к другой резко повышалось.

Всё сказанное ещё раз подтверждает, что в процессе воспроизведения смысловая группировка, хотя бы частичная, не охватывающая всех мыслей каждой группы, фактически имела место, причём наблю-

далась она, несмотря на то, что сами испытуемые в значительном числе случаев вовсе её не осознавали. На прямой вопрос: «Как припоминали, старались ли припомнить по порядку, т. е., как было в тексте, или старались говорить друг за другом подходящие по смыслу фразы?» — подавляющая часть испытуемых давала следующие ответы: «Говорил, как само вспоминалось» или: «Старался припоминать в том порядке, как фразы шли в рассказе». Только в единичных случаях отмечалось стремление воспроизводить, руководствуясь смысловой близостью фраз.

Факт хотя бы частичной и не осознаваемой испытуемыми группировки мыслей при воспроизведении ставит нас перед следующим, весьма важным для характеристики смысловой группировки у детей вопросом: в какой мере наши испытуемые были в состоянии произвести разбивку текста на части тогда, когда она специально от них требовалась, предлагалась им в качестве особого задания?

Обычно это задание, как уже было указано, ставилось по окончании беседы, имевшей целью выяснить, как происходило запоминание и воспроизведение. Сначала мы предлагали разбить материал на части по памяти, не глядя в текст, а затем, независимо от того, могли или не могли испытуемые выполнить первое задание, то же самое предлагалось им сделать, работая с текстом и, следовательно, вновь перечитывая его. Начинали мы обычно с сгруппированного текста, как более лёгкого для разбивки на части.

Каковы результаты выполнения этих заданий? В основном здесь можно наметить следующие ступени. Начальная или нулевая ступень — это полное неумение разбить текст на части не только по памяти, но и имея текст перед глазами.

Почти все случаи этого рода падают на второклассников.

Приведём некоторые примеры.

Испытуемый Л. на предложение разбить рассказ «Волк» начинает читать весь текст по порядку. После того как первая часть, т. е. первые четыре предложения, была прочитана, он, не делая никаких остановок, спокойно прочёл и вторую часть. Экспериментатор останавливает его и говорит: «А все ли, что ты прочёл, про одно было?»

«Нет, про разное, но всё про волка».

«А можно ли всё, что ты прочёл, разбить на какие-либо части, так, чтобы показать, что в одной говорится про одно, в другой — про другое?» (прочитаны были, как мы только что сказали, две первые части).

Испытуемый молчит.

«Здесь всё, что ты прочёл, можно разбить на две части. Прочти ещё раз и скажи, на какие».

Испытуемый читает, но указать, как разбить, не может.

Экспериментатор сам читает первые четыре предложения и говорит: «Вот это первая часть. Здесь примерно про одно говорится. Про что именно?»

Испытуемый воспроизводит все фразы по порядку.

«Ну, а как-нибудь объединить их, назвать покороче, придумать им всем общее заглавие, можно?».

«Можно».

«Как?»

«У волка глаза косые».

«Но ведь это не подойдёт к другим фразам, где сказано, на кого похож волк, какая у него шерсть. Можно назвать вот так: какой волк из себя?»

«Можно. Волк серый (?)».

Очевидно, испытуемый не может понять, что именно от него требуется.

То же самое повторяется со следующей частью: испытуемый упорно старается воспроизвести сначала всю часть целиком, а на вопрос, как назвать всё покороче, какое заглавие придумать ко всем фразам, отвечает лаконично: «Не знаю».

Аналогичная картина у испытуемого С. На предложение сказать, как можно разбить текст («Лисица»), из каких частей он состоит, испытуемый заявляет: «Лисицы заходят в чужие норы».

Следует новое объяснение задачи, но в ответ на него молчание.

Экспериментатор тогда зачитывает сам первую часть и говорит: «Вот это первая часть. Здесь примерно про одно говорится, не про то, что дальше о лисице рассказывается. Как бы назвать эту часть, какое общее заглавие дать всем этим фразам?»

«Лисица похожа на небольшую собаку (!)».

«Но ведь это не подойдёт к другим фразам. Какое бы заглавие дать, чтобы ко всем четырём фразам подошло сразу?»

«Лисица заходит в чужие норы и никого туда не пускает (!)».

Очевидно, образовать единую смысловую группу испытуемый не может, а на предложение придумать заглавие, отвечает фразой, вообще не относящейся к первой части, причем так же, как испытуемый Л., который от себя заявил, что «волк серый», С. тоже фантазирует: «Никого туда не пускает».

Случаи полного непонимания задачи разбить текст на части и неумения озаглавить части, выделенные экспериментатором, наблюдались у 17% второклассников. В IV классе это было только у одного учащегося из 24 (4%), в VI классе — ни у одного.

Следующая, вторая ступень решения задачи разбить текст на части характеризуется такими особенностями: испытуемые уже могут указать границы разделов, хотя и не всегда правильно, но объединить фразы одного и того же раздела единым, обобщённым заглавием не могут. Прочитывая текст с целью разбивки, они останавливаются после каждого раздела, говоря: «Вот здесь кончилось», но на предложение сказать, как можно озаглавить прочитанную часть, отвечают: «Не знаю».

Это неумение озаглавить раздел ведёт к тому, что задача указать части текста выполняется только в том случае, если текст находится перед глазами, читается вновь. Указать части по памяти на этой ступени испытуемые не могут. Для этого требуется назвать разделы, а таких названий у них не имеется. Поэтому испытуемые обычно отказываются выполнять разбивку по памяти.

Сказать уверенно, объясняется ли этот отказ только тем, что учащиеся не могут обозначить каждую часть, а сами части всё же как-то выделены ими, или же здесь вообще отсутствует разбивка текста на части, не представляется возможным. Полностью опереться на показания испытуемых-школьников было бы неверно. Но следует всё же отметить, что в основном эти показания подтверждают скорее второе предположение, т. е. говорят о том, что разбивка текста по памяти вообще не осуществляется.

Как производится разбивка в тех случаях, когда текст находится перед глазами испытуемых? Выполняется ли она в момент перехода от каждой закончившейся части к последующей или оба эти момента — разбивка и переход — не совпадают друг с другом?

Наши материалы показывают, что чаще всего испытуемые «проскакивают» через переход, не замечая его. То, что предшествующая часть кончилась, сознаётся обычно с запозданием, когда они прочитывают не только первую, но и дальнейшие фразы следующей части. Тут только они спохватываются, останавливаются, иногда вновь просматривают прочитанное и чаще всего с радостным изумлением сообщают: «Нет, сейчас про другое».

В каком направлении идут все дальнейшие изменения разбивки текста на части — при переходе на следующие, более высокие ступени выполнения задачи?

В основном эти изменения таковы:

- 1) сама разбивка делается более правильной;
- 2) возникает и развивается умение озаглавить каждую часть;
- 3) разбивка производится не только при наличии, но и в отсутствие текста перед глазами, т. е. выполняется уже и «по памяти»;

4) момент разбивки, выделения части всё ближе смыкается с переходом к новой части: испытуемые замечают переход сразу же, при чтении первой фразы следующей части.

Остановимся несколько на первых двух изменениях.

Какие отклонения от правильной разбивки наблюдаются вначале, и в чём заключается переход к более правильной разбивке на части в дальнейшем?

Основной вопрос здесь такой: является ли первоначальная разбивка более крупной, вследствие чего в одну и ту же часть включается то, что в действительности относится к разным частям, или, наоборот, она более дробна, делит то, что относится к одной и той же части?

Материалы наших опытов дают основание принять вторую из этих возможностей. Как общее правило, неправильность разбивки текста на части у наших испытуемых-школьников заключалась в том, что они объединяли только часть фраз одного и того же раздела: в некоторых случаях самостоятельный раздел составляли отдельные фразы.

Текст «Волк», например, испытуемый К. (IV класс) разбивает следующим образом: 1) Как он выглядит (под этим К. имеет в виду первые четыре фразы, говорящие о внешнем виде волка). 2) Жилище волка (5-я фраза). 3) Где он бродит (6-я, 7-я и 8-я фразы). 4) Питание волка (9-я, 10-я и 11-я фразы). 5) Что он делает зимой (12-я фраза). 6) Кто ведёт борьбу с волками (13-я фраза). 7) Что они делают (14-я и 15-я фразы). 8) Что делают охотники с волками (16-я фраза).

Некоторые фразы (5-я, 12-я, 13-я, 16-я) выделены здесь как самостоятельные отделы, несмотря на то, что по содержанию они весьма близки другим, соседним с ними фразам, — например 16-я, озаглавленная как отдел, близка к 14-й и 15-й.

Тот же текст другой испытуемый В. (тоже IV класса) разбивает так: 1) Какой волк формы (1-я фраза). 2) Какая у него поверхность и глаза (2-я, 3-я и 4-я фразы). 3) Где он живёт (5-я фраза). 4) Как живёт летом, весной, осенью, зимой (6-я, 7-я и 8-я фразы). 5) На кого он нападает (9-я фраза). 6) Чем питается летом и зимой (10-я, 11-я фразы). 7) Что делает в деревне (12-я фраза). 8) Что делают с волками (13-я, 14-я, 15-я, 16-я фразы).

В этой разбивке опять некоторые отдельные фразы рассматриваются как самостоятельные разделы (1-я, 5-я, 9-я и 12-я фразы), в силу чего общее число разделов возрастает вдвое.

Испытуемый Ч. (II класс) разбивает тот же текст следующим образом: 1) Неружность волка (1-я, 2-я, 3-я и 4-я фразы). 2) Где волки живут (5-я фраза). 3) Когда они бродят и где (6-я фраза). 4) Где живут осенью (7-я фраза). 5) Что делают зимой (8-я фраза). 6) На кого они нападают (9-я фраза). 7) Пища волка (10-я и 11-я фразы). 8) Куда он забегает зимой (12-я фраза). 9) Кто ведёт борьбу с волками (13-я фраза). 10) Что они (охотники) делают (14-я и 15-я фразы). 11) Как убивают волков (16-я фраза).

Здесь уже половина всех фраз представляет собой самостоятельные разделы, и вместо 4 названо 11 разделов.

Аналогичные факты наблюдались и при разбивке текста «Лисица».

Характерно, что тенденция к более дробному делению на части, хотя и не в столь яркой форме, обнаруживалась и у некоторых шестиклассников.

Испытуемый Б., например, разбивал текст «Волк» так: 1) Какой он имеет вид (1-я, 2-я, 3-я и 4-я фразы). 2) Где живёт (5-я фраза). 3) Какой он весной, летом и осенью бывает (6-я, 7-я фразы). 4) Что делает зимой (8-я фраза). 5) Чем питается (9-я, 10-я, 11-я, 12-я фразы). 6) Какая борьба ведётся с волками (13-я, 14-я, 15-я, 16-я фразы).

То же самое наблюдалось и у некоторых других испытуемых VI класса.

Таким образом, характерной для начальной разбивки на части у школьников является большая дробность разделов, включающих в себя иногда одну только фразу. Основная трудность для них не в том, следовательно, чтобы разбить текст, а, наоборот, в том, чтобы объединить его некоторые части, сгруппировать их. Именно группировка и затрудняет учащихся. Усмотреть общее они часто не в состоянии. Фразы, близкие друг к другу по содержанию, кажутся им разными, не объединяемыми. Даже на прямой вопрос, нельзя ли объединить те или иные фразы между собой, они в ряде случаев отвечают отрицательно.

Испытуемый Ч. (II класс), например, на вопрос: «Нельзя ли объединить 6-ю, 7-ю и 8-ю фразы текста «Волк» («Весной и летом волки бродят одиночками или парами. Осенью живут целой семьей. Зимой ходят большими стаями») отвечает: «Нет, нельзя». Испытуемый С. (того же класса) отрицает возможность объединить 10-ю и 11-ю фразы («Питается волк мелкими животными, даже насекомыми. Летом он находит много пищи в лесу»): «Нельзя соединить: несхожие они». Аналогичные случаи имели место и у учащихся IV классов.

Второй вопрос, выделенный для специального рассмотрения, — вопрос об умении придумать заглавие части. Как развивается это умение?

Начальная, нулевая ступень — ступень отсутствия умения — характеризуется тем, что учащиеся чувствуют близость друг к другу каких-либо фраз текста, но придумать общее для них заглавие не могут. На вопрос, можно ли объединить те или иные фразы, они отвечают утвердительно: «Да, это про одно», — но на предложение придумать заглавие — долго молчат, а затем с большей или меньшей решительностью отказываются сделать это («Нет, не придумать его»).

Это неумение найти заглавие наблюдалось или по отношению ко всем близким по содержанию фразам, какие предлагались для объединения общим заглавием, или только при предложении некоторых из них (другие фразы в этих случаях объединялись более или менее удовлетворительно). Случаи первого рода имели место только у второклассников (у двоих из 24), случаи второго рода наблюдались также и в IV классе.

Каковы были типичные ошибки в подборе заглавий там, где он, хотя и имел уже место, но выполнялся ещё неудовлетворительно?

Наши материалы обнаружили два вида таких ошибок. В одних случаях заглавие извлекалось только из одной фразы раздела, но относилось (самими учащимися) ко всему разделу в целом (суженное заглавие).

Испытуемый М. (II класс), например, для первых четырех фраз текста «Волк» придумал такое заглавие: «На кого похож волк», — хотя перед этим он сам правильно указал границы первого раздела (1—4-я фразы) и сказал, что «здесь про одно». На замечание, что во 2-й, 3-й и 4-й фразах не говорится «на кого похож волк», М. сначала молчит, а затем на вопрос: «Так, как ты думаешь, подходит твоё заглавие или нет», — попрежнему заявляет: «подходит».

Такие случаи наблюдались сравнительно редко. Значительно чаще имел место второй вид ошибок — суммирующее заглавие. В этих случаях испытуемые старались включить в заглавие всё, что было в разделе, но не указывали всё же общее для всех фраз, а просто перечисляли то, что было в каждой фразе в отдельности.

Испытуемый Т. (II класс), например, последним четырём фразам текста «Волк» даёт такое заглавие: «Кто борется с волками, чего они делают и как убивают волков».

Особенно часто этот тип заглавия наблюдался при разбивке на части несгруппированных текстов. Обычно она производилась следующим образом: испытуемый читал текст и отмечал, какие фразы можно объединить в один раздел с ранее прочитанными и с какими именно; вслед за этим ему предлагалось дать заглавия этим объединяемым им фразам.

В качестве примера суммирующих заглавий, наблюдавшихся в этих случаях, приведём данные из опыта с испытуемым Ш. (II класс).

Прочтя 5-ю фразу («Шерсть у волка длинная, жёсткая») Ш. на вопрос экспериментатора: «Можно ли соединить с какой-нибудь уже прочитанной фразой», — отвечает правильно: «Можно, с первой».

«А какое же заглавие ты можешь придумать для них обеих?»

«На кого похож волк и какая у него шерсть».

«А покороче можно?»

«Нет, нельзя».

Продолжая читать дальше и дойдя до 8-й фразы («Глаза у волка косые»), испытуемый сам останавливается и говорит «Это вот туда, к прежним фразам, на кого похож волк и какая шерсть».

«А какое заглавие дать тогда всем трем фразам вместе, как их все вместе назвать?»

«На кого волк похож, какая у него шерсть и какие глаза».

То же самое повторяется и тогда, когда испытуемый зачитывает последнюю фразу раздела («Хвост у волка опущен вниз»). Заглавие, какое он даёт всему разделу, оказывается таким: «На кого волк похож, какая у него шерсть, какие глаза и хвост».

Указание экспериментатора, что это очень длинное заглавие, и предложение придумать покороче никакого действия не производят. Найти обобщённое заглавие испытуемый не может.

Таким образом, если в первом случае (при суженном заглавии) в качестве заглавия всего раздела используется то, что имеется только в одной фразе, и вместо целого выступает только часть его, то во втором случае (при суммирующем заглавии) общее заменяется простой суммой частей, производится механическое «склеивание» содержания отдельных фраз.

Оба эти вида ошибок наблюдались не только у второклассников, но и у учащихся IV класса (хотя и в меньшем количестве, чем во II классе).

Следует отметить, что большинство учащихся, обнаруживших эти ошибки, весьма охотно всё же принимали заглавия, какие давал экспериментатор. Обычно после ряда неудачных попыток добиться удовлетворительного заголовка, мы сами предлагали заглавие, спрашивая: «А не подойдёт ли такое заглавие; можно ли такое заглавие дать?» Ответ на это следовал чаще всего положительный, испытуемые принимали наше предложение с большой радостью и в ряде случаев сразу говорили: «Это вот лучше».

В некоторых единичных случаях (во II классе) такое принятие готового заглавия, однако, отсутствовало: испытуемые или отвергали наше заглавие («Нет, так нельзя»), или ссылались на незнание.

* *
*

Подведём итоги всему полученному в опытах со школьниками. Свести наши результаты можно к следующим положениям:

1. В осознанной форме смысловая группировка текста или, что то же самое, разбивка на части, вовсе не наблюдались у второклассников и сравнительно редко — у учащихся IV и VI классов.

2. В то же время при заучивании учебного материала, заданного в школе на дом, учащиеся старших классов уже пользуются разбивкой на части. Как общий приём, пригодный и для других случаев запоминания, они её, однако, не применяют.

3. Разбивка текста на части, применяемая при заучивании учебного материала, не является у школьников мысленным выделением частей с целью наметить остов текста, его логический костяк. Она есть способ организации заучивания и заключается в выделении разделов, какие надо заучивать поочередно. Основная её задача: наметить порядок заучивания отдельных частей и установить объём запоминаемого в один приём.

4. В тех случаях, когда мысленная разбивка всё же имеет место, она чаще наблюдается при запоминании структурно оформленных, сгруппированных текстов, где она является более лёгким процессом. Этот факт надо ставить в связь с непосредственным, непреднамеренным и более пассивным, чем у взрослых, характером группировки, показательным для школьников.

5. Припоминание чаще сопровождается мысленной группировкой, чем запоминание. Здесь сказывается общая закономерность: необходимость припомнить в большей мере толкает на активное искание приёмов, облегчающих этот процесс, чем запоминание. Основанием является непосредственная осязательность итогов припоминания, в то время как продуктивность запоминания сразу не всегда устанавливается.

6. Недостаточное использование мысленной группировки (отсутствие её или же мало осознанный, непреднамеренный, пассивный характер её, там, где она имеет место) влечёт за собой то, что разница между разно оформленными в структурном отношении текстами учащимися улавливается неудовлетворительно: самостоятельно только в небольшом числе случаев, главным же образом при выполнении специального задания — разбить текст на части.

7. Не замечая структурных различий между текстами, учащиеся замечают, однако, разную степень трудности этих текстов: структурно оформленные тексты чаще оцениваются ими как более лёгкие. Источник лёгкости или трудности текста (его структурная оформленность или бесформенность) учащимися, однако, не осознаётся.

8. Не группируя материал осознанно, учащиеся всех классов дают, однако, при воспроизведении значительный процент «связных» переходов между мыслями, переходят от одной из них к другой на основе их смысловой, тематической близости. Смежность как фактор воспроизведения играет здесь ничтожную роль. Более значительна эта роль там, где смежность сочетается со смысловой близостью. Таким образом, не группируя материал сознательно, учащиеся всех классов группируют его, хотя бы и частично, в неосознанной форме.

9. Как намеренный процесс, осуществляемый в ответ на специальное задание, разбивка на части некоторыми второклассниками вовсе не выполняется; в IV классе это полное неумение группировать отмечается в единичных случаях, в VI — оно вовсе уже не имеет места: все шестиклассники так или иначе могут разбить текст на отделы.

10. Разбивка текста по памяти протекает с значительно большими затруднениями, чем при наличии материала перед глазами.

11. Переходы от одной части к другой на начальных ступенях развития умения группировать непосредственно, в процессе чтения, не замечаются и осознаются обычно с запозданием.

12. Разбивка на части первоначально характеризуется большой дробностью с выделением в качестве самостоятельных частей даже

некоторых отдельных предложений. В фразах, очень близких по содержанию, учащиеся часто вовсе не усматривают ничего общего.

13. Типичными ошибками в подборе заглавий частей, наблюдаемыми на более ранних ступенях развития этого умения, являются: использование части вместо целого (суженное заглавие) и простое суммирование частей (суммирующее заглавие).

14. Не умея найти заглавие самостоятельно, учащиеся обычно сразу и с большой радостью принимают правильные заглавия, предложенные экспериментатором.

Что означает всё это?

Прежде всего — наличие значительного расхождения между тем, что дано в осознанном виде, и тем, что выполняется неосознанно. Как осознанный процесс, группировка у второклассников вовсе отсутствовала, а в более старших классах (IV и VI) наблюдалась лишь у небольшого числа учащихся. Более часто, но и то лишь в IV и VI классах, сознаются структурные различия между текстами; но и они самостоятельно, в процессе чтения (а не в итоге попыток составить план по заданию экспериментатора) отмечают даже в VI классе только половиной учащихся; во II классе их вовсе не замечают. Степень трудности текстов (структурно оформленного и несгруппированного) улавливается значительным числом учащихся (всех классов), но источник различий в трудности (наличие или отсутствие структурной оформленности) не осознается. Таким образом, в сознательном плане как сама группировка, так и структурные различия между текстами представлены недостаточно. И в то же время в неосознанном виде группировка материала по содержанию, хотя и не охватывающая всех фраз каждого раздела, производится довольно широко: связные, осмысленные переходы от одной мысли к другой наблюдаются в значительном числе случаев даже при запоминании несгруппированных текстов, и смежность сама по себе играет ничтожную роль. Учащийся не видит структурной бесформенности и разбросанности текста, но фактически при воспроизведении перестраивает текст. Прежде чем стать осознанным процессом, группировка, хотя бы частично, протекает, следовательно, в неосознанной форме. Учащиеся группируют ещё до того, как замечают отсутствие структурной оформленности текстов.

Второе, что вытекает из наших опытов, — наличие неменьшего расхождения между тем, что делают учащиеся, и тем, что они могут выполнить. В осознанном виде группировка, как только что было сказано, представлена недостаточно. Однако в ответ на задание разбить материал на части она выполняется большим числом учащихся, включая сюда и второклассников. При запоминании несгруппированных текстов она производится реже, чем при заучивании сгруппированного текста, хотя специальное задание разбить текст и в том и в другом случае выполняется примерно одинаково. О том же самом расхождении возможного и действительного говорит и тот факт, что, приступая к воспроизведению, учащиеся в ряде случаев осуществляют группировку; запоминая же текст, они в осознанной форме смысловых групп не образуют. Равным образом в процессе учебной работы разбивка на части, хотя бы в старших классах, производится, в наших же опытах учащиеся ею не пользуются. То же самое надо сказать и о подборе заглавий разделов: при наличии специальной задачи он так или иначе выполняется, причём даже многими из второклассников, при «свободном» же запоминании он отсутствует даже у значительного числа шестикласс-

ников. Таким образом, возможности группировки значительно шире, чем их фактическая реализация.

Это значит, что, будучи доступным для школьников, образование смысловых групп не стало ещё у них приёмом запоминания. Оно выполняется как особое действие, а не как часть некоторой другой, более сложной интеллектуальной деятельности. Оно не включено в другую деятельность, а представляет собой самостоятельное, относительно законченное действие. Цель его лежит в нём самом, в том, чтобы выполнить задачу — разбить материал на смысловые группы. Средством выполнения другой задачи — запомнить материал — оно не является. Поэтому наличия мнемической направленности для его осуществления недостаточно. Чтобы оно было выполнено, нужны особые условия и прежде всего именно ему соответствующее, на него направленное задание.

Что это означает?

Прежде всего то, что смысловая группировка не стала ещё навывком, прочно усвоенным и в известной мере автоматизированным действием. Не только второклассники, но и более старшие учащиеся (IV и VI классов) выполняют её не сразу, а, как показали наши наблюдения, обдумывают иногда разбивку на части очень длительно. Переход от одной смысловой группы к другой, как было указано, замечается часто с запозданием, после того как прочтена уже большая часть, а иногда и весь следующий раздел. Смысловая группировка несгруппированного текста даётся с особенно большим трудом и требует помощи экспериментатора даже для многих старших школьников.

Результаты разбивки на части также во многих случаях недостаточны. Количество разделов значительно, некоторые отдельные фразы рассматриваются как самостоятельный раздел. Поэтому чётких смысловых граней, резких переходов от одной группы к другой нет.

Всё это значительно снижает ценность разбивки на части как средства облегчить запоминание. В таком виде разбивка на части даже не может быть эффективным приёмом запоминания. В этих условиях она не выполняет своих основных функций: не уменьшает количества того, что надо непосредственно удерживать в памяти, и не выделяет для непосредственного удерживания основных, резко выступающих опорных пунктов, которые влекли бы за собой всё остальное.

Ещё более затрудняется выполнение этих функций в силу недостаточного умения кратко формулировать содержание раздела, дать ему легко запоминающееся заглавие. То, что намечается учащимися в качестве заглавия, в ряде случаев оказывается или частным моментом, не выявляющим всего содержания раздела в целом и поэтому не помогающим припомнить весь раздел в развёрнутом виде, или же представляет собой сумму отдельных частей раздела, каждая из которых должна запоминаться сама по себе, а не через то общее, что относится ко всем частям одновременно. Опорными пунктами в том смысле, в каком они характеризовались нами раньше, т. е. обобщённым содержанием всего раздела в целом, заглавия, намечаемые школьниками, во многих случаях не являются. Мнемической роли в этих случаях они выполнить, следовательно, не могут.

Не оказывает достаточной помощи учащимся и разбивка ими учебного материала при заучивании заданного на дом. В том виде, как она ими практикуется, она резко отличается от группировки, какая была указана выше при анализе запоминания у взрослых. Как мы указывали, у школьников это не мысленная только разбивка, и у них группировка не сопровождается выделением основного, су-

щественного, главного. Это чисто техническое деление текста на части с целью последовательного заучивания каждой из этих частей в отдельности.

Было бы неверно вовсе отрицать значение такой разбивки как некоторого подготовительного этапа к смысловой группировке, имеющей целью объединить содержание раздела для того, чтобы углубить его понимание. Выделяя отдельные части, хотя бы с целью последовательного их заучивания, учащиеся ориентируются часто на готовое подразделение, имеющееся в учебнике: они заучивают материал по отдельным «раздельчикам», каждый из которых имеет иногда собственное заглавие, учат иногда по отдельным абзацам, представляющим собой некоторое единое смысловое целое, более или менее отличающееся по содержанию от смежных абзацев. Всё это в известной мере толкает школьника к осмысливанию содержания раздела как целого, к сравнению и сопоставлению его с другими разделами, к уяснению тематики данного раздела. Для последующей самостоятельной разбивки материала на части такие «толчки» безусловно существенны. Однако весь этот подготовительный этап всё же ещё недостаточен для смысловой группировки, которая используется в мысленной форме и применяется как способ запоминания. Не приходится говорить о том, что в ряде случаев школьники, как показывают наши наблюдения над запоминанием учебного материала, заданного на дом, делят этот материал чисто механически, внешне, по объёму, не ориентируясь на смысловое содержание каждой части. Но даже если этого и нет и материал разбивается осмысленно, то и тогда отношение к разбивке оказывается всё же иным, чем в том случае, когда она служит задаче помочь удержать в памяти суть каждого раздела, выявить основное в нём и сделать это основой запоминания всего содержания раздела в целом. При смысловой группировке, которая отмечалась у взрослых, характерным является стремление удержать в памяти выделенные группы; при разбивке на части, которая производится учащимися с целью уменьшить объём того, что будет заучиваться «в один приём», такое стремление отсутствует. Поэтому у школьников разбивка на части не является приёмом запоминания в том смысле, в каком мы говорили о ней раньше и каким характеризуется запоминание у взрослых.

Не владея в достаточной мере навыком смысловой группировки, учащиеся сознательно и намеренно группировкой как средством запоминания не пользуются. Для того чтобы это имело место, необходимо, чтобы образование смысловых групп было в значительной степени автоматизированным процессом, который выполняется как бы сам собой. Вместе с тем нужна специальная стимуляция к этому, чьи-либо указания со стороны или данные собственного опыта учащегося. В известной мере практика воспроизведения, как было указано, толкает учащихся к смысловой группировке, но её «толчки», естественно, незначительны. Они дают себя знать лишь постепенно, а иногда и вовсе недостаточны. Поэтому основное, что необходимо для того, чтобы смысловая группировка стала действительно приёмом запоминания, — это большее овладение навыком образования смысловых групп, с одной стороны, и инструктивные указания о значении группировки для запоминания — с другой. Именно в этих направлениях и должна идти помощь, какую требуется оказывать учащимся для того, чтобы они могли достичь большей продуктивности запоминания.

Процессы соотнесения

Одно из основных средств углубить понимание с целью добиться лучшего запоминания есть соотнесение того, что запоми-

нается, с чем-либо уже известным. Этот путь применяется и при достаточном понимании, когда он выступает уже как средство непосредственно помочь запоминанию, поскольку в итоге его образуются связи, необходимые и для запоминания.

При всей значимости процессов соотнесения частота их в разных случаях неодинакова. Отсюда, естественно, возникает вопрос, в каких условиях эти процессы наблюдаются чаще, и что, следовательно, стимулирует их в большей мере?

Наши опыты, проведенные со взрослыми, показали, что основными условиями, от которых зависит частота соотнесения с тем, что уже известно, являются: задача, стоящая перед испытуемыми, и материал, какой надо запомнить.

Из задач наиболее стимулируют к соотнесению те, которые требуют тщательного усвоения материала, более полного, точного и прочного запоминания. Об этом ясно говорят следующие данные, полученные в опытах с одними и теми же осмысленными текстами, но с разными требованиями к запоминанию:

З а д а ч а	Число опытов	Количество соотнесений	
		пределы колебаний	среднее
Просто запомнить	32	3—18	5
Запомнить полно и точно	27	5—15	12
Запомнить возможно прочнее	24	4—18	14

Из таблицы видно, что задачи, требующие высокого уровня запоминания и поэтому более трудные для выполнения, стимулируют к соотнесению больше, чем задача просто запомнить.

Тот же принцип трудности определяет зависимость соотнесения и от материала, какой надо запомнить. Трудный материал вызывает больше соотнесений, чем материал более лёгкий. Это ясно из следующих показателей, полученных нами в опытах с запоминанием одинакового по объему, но разного по трудности материала (с задачей просто запомнить):

Оценка трудности	Число опытов	Количество соотнесений	
		пределы колебаний	среднее
Трудный материал	29	8—14	12
Лёгкий материал	35	4—9	6

Разница между обоими случаями выражена достаточно резко.

Играя исключительно важную роль в запоминании как средство облегчить его, наиболее часто применяемое в трудных условиях, процессы соотнесения имеют значение главным образом на определённом этапе заучивания. По мере усвоения материала значение и самый характер соотнесения существенно меняются. Эти изменения можно проследить как в процессах запоминания, так и в процессах воспроизведения.

Что касается изменений в соотношении, наблюдаемых при запоминании, то наши опыты, проведенные с использованием разного материала, обнаруживают, что первоначально соотношение выступает в двойной форме—как произвольное и как непроизвольное.

В первом случае, т. е. при произвольном соотношении, испытуемые сознательно ищут чего-либо, «на что можно опереться» при запоминании. Это сознательное искание включает иногда более или менее ясно выраженное усилие: испытуемый не может найти сразу то, что ему надо, и ему приходится искать то, что может быть ему полезно. Значительно чаще постановка задачи — найти что-либо такое, с чем можно соотнести то, что запоминается, почти сразу же сопровождается её осуществлением: в сознании испытуемых тут же, как только такая задача ставится, всплывает что-либо, что может служить опорой запоминания. В ряде случаев наблюдается и выбор: испытуемые не бывают удовлетворены тем первым, с чем можно соотнести запоминаемый материал, и ищут что-нибудь более подходящее.

Непроизвольное соотношение характеризуется отсутствием предварительной постановки задачи — соотнести то, что надо запомнить, с чем-либо уже известным и что могло бы служить опорой запоминания. Оно осуществляется «само собой». В связи с тем, что читается, у испытуемых возникает в сознании что-либо из прошлого опыта, без всякого намерения с их стороны, без всяких усилий и первоначально без всякого отношения к задачам запоминания. Однако уже после того, как это «что-либо» в сознании появилось, оно осознаётся как то, что может быть полезно для запоминания, т. е. может служить его опорой, и испытуемые уже сознательно соотносят с ним то, что надо запомнить.

Как изменяется процесс соотношения по мере повторного восприятия того же самого материала?

Первоначально эти изменения выражаются в том, что соотношение приобретает характер простого воспроизведения. Испытуемые просто припоминают, с чем они соотносили тот или иной материал или, точнее, ту или иную его часть при предшествующем чтении. Дойдя до определённого места текста, они вспоминают, с чем связывали его раньше. Всякое искание в этих случаях отсутствует. Постепенно это воспроизведение всё более и более теряет определённый характер. Испытуемые уже не вспоминают с полной отчётливостью и ясностью, с чем именно они сопоставляли ту или иную часть материала, а взамен этого в их сознании всё чаще и чаще всплывает мысль, которая формулируется обычно следующим образом: «Знаю, с чем это связывал раньше». Другими словами, имеется только некоторая общая «направленность» на что-то, что было опорой запоминания, но что сейчас уже не вспоминается. При последующем восприятии исчезает и эта «направленность». То, с чем запоминаемый материал соотносился раньше и что выступало как промежуточное звено, облегчающее припоминание, теперь уже вовсе не вспоминается, никакой мысли о нём не возникает, а соотносившаяся с ним часть материала запечатлевается уже сама по себе. Это вовсе не означает, что промежуточные звенья, являющиеся итогом соотношения, полностью утрачивают свою роль. При затруднениях в припоминании, которые все ещё могут быть, они выступают иногда с полной определённой ясностью. Несмотря на то, что при восприятии материала соотношения уже не наблюдается, воспроизведение осуществляется всё же на основе соотношения: испытуемые вспоминают то или иное место текста, опираясь на промежуточные звенья, на припоминание того, с чем это место раньше соотносилось при запоминании.

Какие изменения по мере усвоения материала происходят в использовании соотнесения, а, следовательно, и промежуточных звеньев при воспроизведении?

В основном здесь имеет силу то же самое положение: постепенно воспроизведение всё менее опирается на промежуточные звенья, к каким приходилось прибегать раньше.

Мало того, на более позднем этапе заучивания эти звенья только задерживают припоминание. Без них оно осуществляется быстрее; в этом смысле они играют, следовательно, даже некоторую отрицательную роль.

Таким образом, будучи опорой усвоения и значительно его облегчая, соотнесения в дальнейшем оказываются не только ненужными, но в известном смысле даже вредными. Это только леса, которые нужны лишь до тех пор, пока постройка не закончилась. Свободное оперирование знанием предполагает возможность припоминать без каких-либо посредствующих, промежуточных звеньев. Знать что-либо твёрдо, хорошо, основательно — значит уметь вспоминать прямо, непосредственно, под влиянием только задачи, направленной на припоминание. Когда нам требуется припомнить что-либо, что мы хорошо знаем, мы вспоминаем это сразу, без всяких опосредований. Мы не перебираем пути, ведущие к припоминанию, а вспоминаем тотчас же, без всяких исканий. Мало того, всякие посредствующие звенья только задерживают нас, и поэтому если они когда-либо даже имели место при запоминании, то сейчас они не должны использоваться. Мы должны как бы освободиться в этом случае от тех связей, соотнесений, какие устанавливались раньше. В известной мере они должны быть разорваны или во всяком случае ослаблены. Процесс связывания некоторого А с Б через посредство промежуточного звена М представляет собой таким образом одновременно и усиление связи А—Б, и ослабление служебной связи А—М. Это двусторонний и в известном смысле внутренне-противоречивый процесс: по мере повторения сложного пути А—М—Б часть его А—М не закрепляется, а, наоборот, выпадает, исчезает.

На чём основано это выпадение?

Объяснить его самым фактом повторения процесса А—М—Б не представляется возможным. От повторения связь А—М должна была бы усиливаться, а не ослабляться. Очевидно, нужно искать каких-то иных оснований для её ослабления. Таким основанием является задача, которая стоит перед нами при припоминании. Она заключается в том, чтобы вспомнить именно Б, а не М само по себе. Последнее служит только средством припоминания Б. Отсюда разное отношение к тому и другому, направленность на припоминание Б как на основную и конечную цель исканий в процессе припоминания. Это и служит основой постепенного выпадения М как промежуточного и самого по себе не представляющего интереса звена.

Существенную роль в выпадении посредствующих звеньев играет нередко многообразие соотнесений. Когда с целью запомнить что-либо мы связываем его с рядом имеющихся у нас знаний, мы не только запоминаем успешнее, чем при соотнесении с чем-либо одним (этот факт достаточно хорошо известен под именем констелляции связей), но вместе с тем, и это весьма важно, припоминание того, что связано со многим, совершается часто без появления в сознании посредствующих звеньев. Во всяком случае их исчезновение в процессе припоминания достигается в этих случаях быстрее. «Высвобождение» запоминаемого из того, с чем оно соотносится в процессе запоминания, протекает на этот раз с большей лёгкостью. Связи,

образованные ранее, ослабляются и исчезают скорее, чем при соотнесении с чем-либо одним.

В наших опытах мы неоднократно встречались с такого рода фактами. Приведём некоторые из относящихся сюда показаний.

«Название «Кокурио» запоминала, связывая его с «кукуреку». Здесь же была мысль: «А ведь это (Кокурио) похоже на Корея, от этого и название «Корея». Зрительно выделилась средняя часть слова («кур») и бегло промелькнуло: «курить», «курица». Когда воспроизводила текст, ничего этого, однако, не вспомнила. «Кокурио» выскочило само собой, словно уже хорошо знакомое слово».

«Для того чтобы запомнить дату «1876 год», пришлось много поработать. Сначала появилась мысль: цифры идут подряд в нисходящем порядке: 8, 7, 6. Затем в сознании представилось 18, 36, 76. Тут же какая-то смутная локализация в какой-то зрительной схеме века (столетия), словно поставил точку на какой-то линии, в середине её правой половины. При пересказе текста ни о чём этом не думал. Дата сама врезалась в память, так как при запоминании рассмотрел её с разных сторон».

«Когда запоминала даты 57, 37 и 17 годы, обратила внимание на соотношение чисел, на то, что разность между ними равна 20, что все они кончаются семёркой и все нечётные числа. Вместе с тем, хотя и обрывочно, были и другие мысли: в связи с 37 мелькнуло 1837 г. — год смерти Пушкина, в связи с последним числом (17) — смутное воспоминание об Октябрьской революции 1917 г. Было какое-то приятное чувство в связи с этими числами: я вообще люблю нечётные числа, они какие-то острые и более определённые. Так они субъективно мною переживаются. Да, вот ещё что было: все числа воспринялись как годы жизни человека, причём здесь они мысленно переставились: 17 — юношество, 37 — зрелый возраст, 57 — старость. В связи с этим смутное воспоминание об одной книге, где говорится о семилетнем ритме в жизни людей. Правда, здесь разница везде в 20 лет, но воспоминание появилось в связи с мысленным резким выделением цифры 7. Было ли всё это, когда потом припоминала даты? Нет, не было. Да я их, собственно, и не припоминала. Они вспоминались сами собой, и я думаю, что это вполне естественно: ведь потрудилась я над ними основательно».

Приведенные примеры, являющиеся только частью значительного числа аналогичных случаев, не только иллюстрируют выдвинутое выше положение, но содержат в себе — в самих высказываниях испытуемых — указание на то, в чём надо искать источник непосредственного воспроизведения фактов, которые запоминались путём многократного и разнообразного опосредования. Это указание заключено в словах: «рассмотрел дату со всех сторон», «потрудились над датами основательно». Нетрудно видеть, что все эти указания отмечают прежде всего продолжительность восприятия данных, которые запоминались разнообразными путями. Но дело не только в длительности восприятия самой по себе. Продолжительным бывает восприятие испытуемых и тогда, когда они пользуются только каким-либо одним промежуточным звеном запоминания. В ряде случаев они прямо отмечают это в своих показаниях, говоря о длительной задержке, вызванной невозможностью найти сразу посредствующее звено, которое облегчило бы запоминание. И тем не менее воспроизведение, которое следовало за этими случаями, осуществлялось часто именно путём опоры на найденное в конечном итоге промежуточное звено, на его предварительное припоминание. Существенным в приведенных высказываниях является поэтому указание не на продолжительность восприятия, а на разнообразие и «основательность» деятельности, выполнявшейся испытуемыми. Важно, что испытуемые рассматривали то, что запоминали, с разных сторон, что этот процесс представлял собой многогранное восприятие того, что запоминалось. В этой разносторонности деятельности и заключался источник лучшего усвоения материала и непосредственного воспроизведения его в дальнейшем. Специфические особенности того, что запоминалось, выступали в этих случаях более ярко и приобретали большую самостоятельность. Каждая связь, устанавливаемая

испытуемыми, давала возможность осознать материал лучше, яснее и полнее, вскрыть его во всём его конкретном своеобразии, делала его более знакомым, «своим», вела действительно к усвоению его, а это и облегчало воспроизведение, делало его непосредственным, не требующим припоминания промежуточных звеньев, которые были использованы при запоминании. «Знакомость» материала, его усвоение достигались в этих случаях разнообразными путями, в силу чего каждый из этих путей, т. е. каждая устанавливаемая связь, «мелькала» в сознании бегло, всплывала чаще всего лишь один раз и закреплялась относительно слабо, не выступала при воспроизведении, и тем не менее все они вместе взятые давали в процессе запоминания более значительный эффект, делали то, что запоминалось, более знакомым испытуемому, более «своим», чем это могло иметь место даже при многократном использовании одной и той же связи.

Сказанное даёт возможность понять и те случаи, когда лёгкость, уверенность, правильность, а вместе с тем и непосредственность воспроизведения достигались в итоге использования не нескольких разнообразных связей, а только какого-либо одного соотнесения. И здесь основную роль играла та деятельность, которая осуществлялась в процессе соотнесения. В наших опытах испытуемые неоднократно отмечали в качестве хорошо запоминавшегося и легко воспроизводившегося, то, что при запоминании связывалось с чем-либо, но воспроизводилось без припоминания связи. Процесс соотнесения, имевший место при запоминании, играл таким образом положительную роль, облегчая воспроизведение, делая его более уверенным, но то, с чем именно испытуемые, запоминая, соотносили, не вспоминалось. Таким образом, не связь, как продукт соотнесения, сама по себе облегчает воспроизведение в этих случаях, а самый процесс соотнесения, дающий возможность лучше ознакомиться с тем, что запоминается, выявить его особенности, яснее и чётче воспринять их. Соотнесение расширяет и углубляет ознакомление с запоминаемым даже тогда, когда то, с чем мы соотносим, забывается или в воспроизведении не участвует.

Это не значит, что роль связей отрицается или признаётся недостаточной. Несомненно, что значительное число случаев воспроизведения осуществляется лишь тогда, когда мы вспоминаем содержание соотнесения, т. е. то, с чем мы соотносили при запоминании. Но рассмотренные нами случаи показывают, что положительная роль соотнесений этим не исчерпывается. Процесс соотнесения может быть важен и сам по себе, даже тогда, когда продукт его — установленная нами связь — в сознании во время воспроизведения не возникает. Положительная его роль, таким образом, оказывается шире, чем это следовало бы предполагать, исходя из признания значения связей самих по себе, вне влияния, какое на восприятие материала и его запоминание оказывает самый факт соотнесения, т. е. деятельность, которая в этих случаях осуществляется.

Признание широкого значения процессов соотнесения не должно вести к игнорированию отрицательной роли, которую они в некоторых случаях могут играть.

Их недостаточное действие может быть выражено прежде всего в следующем: то, с чем соотносилось запоминаемое нами, вспоминается, а сам запоминавшийся материал не воспроизводится. Если воспользоваться схемой связей А—М—Б, то это значит, что связь А—М функционирует, связь же М—Б бездействует. Случаи этого рода достаточно хорошо известны каждому из личного опыта и наблюдались в большом количестве экспериментальных работ.

Чем вызываются эти факты?

С точки зрения ассоциативной психологии они должны означать, что переход от М к Б в процессе запоминания не был закреплен достаточным числом повторений. Значение повторений нельзя отрицать, но надо вскрыть, в чём заключается самый процесс связывания М с Б и какое он фактически имеет место при запоминании. Данные наших экспериментов — показания самонаблюдения испытуемых — обнаруживают, что в действительности суть дела заключается не в простом повторении того, что запоминается, совместно с тем, с чем оно соотносится, а в анализе того и другого и в сопоставлении одного с другим. Испытуемые не просто повторяют одно вслед за другим, а сравнивают то, что надо запомнить, с тем, что используется как средство запоминания. Это сравнение и служит основой запоминания.

В некоторых случаях, однако, сравнение или вовсе выпадает или осуществляется недостаточно. Так, иногда испытуемые прямо отмечают, что в связи с тем, что ими запоминалось, они вспомнили о чём-либо, что могло бы помочь запоминанию, сознавали, что это может быть чем-то полезным, но никакого сопоставления с тем, что воспринималось, не производили. В этих случаях при воспроизведении наблюдалось припоминание только того, с чем соотносился запоминавшийся материал, а что запоминалось на основе такой связи, испытуемые не вспоминали. Они сознавали, что то, что им надо припомнить, при запоминании было связано с «промежуточным», «побочным» звеном, которое они сейчас уже вспомнили, но что именно было связано с этим звеном, этого они припомнить не могли.

«Знаю, — говорит, например, один из испытуемых, — что это слово (какое надо было вспомнить. — А. С.) вызвало у меня воспоминание о Чёрном море, но, какое именно было это слово, сказать не могу» (запоминалась фраза: «Абразия — это размывание берегов морем», а затем испытуемому предлагалось вспомнить через несколько дней, как называется размывание берегов морем).

Надо отметить, что случаи полного отсутствия сопоставления (того, что надо было запомнить, с тем, что служило средством запоминания), были всё же редки. Значительно чаще сопоставление не отсутствует полностью, а лишь недостаточно выполняется. Эта недостаточность его заключается в том, что при запоминании подмечается только сходство того, что запоминается, с тем, что служит опорой для запоминания, или же запоминаемое относится только к некоторой общей и широкой категории вещей или явлений. В этих случаях при воспроизведении в сознании появляется нередко только промежуточное звено, т. е. то сходное, с чем сопоставлялось запоминаемое, или та общая категория, к которой оно относилось, но сам запоминавшийся материал не воспроизводится.

«Помню, что было что-то похожее на амброзию, но что именно, не вспоминаю. Когда запоминала, обратила внимание только на сходство» (запоминалось то же самое определение слова «абразия»).

«Что-то сходное с «кризис», а что такое — вспомнить не могу» (запоминалось: «Лизис — есть медленное снижение температуры при болезни»).

«Похоже на подагру по звучанию. Так тогда отметила, а вот сейчас вспомнить не могу» (запоминалось: «Гонагра — коленный ревматизм»).

«Какой-то год второй половины XIX века, кажется 60 или 70 с чем-то. Точно не припомню (запоминалась дата — 1876 год). Знаю, что когда запоминала, поместила дату в какую-то пространственную схему — в правую её половину. Этим только и ограничилась».

Случай, аналогичные названным, достаточно хорошо известны каждому из личного опыта, из жизненной практики. В художественной форме один из них изображён Чеховым в его рассказе «Лошадя-

ная фамилия». Трудность припоминания фамилии «Овсов» как раз именно и вызывалась слишком общим характером «категории», к которой эта фамилия относилась теми, кто припоминал её («нечто, имеющее отношение к лошади»).

Таким образом, успех использования чего-либо как подсобного звена, способного действительно помочь запоминанию и воспроизведению, в значительной мере зависит от характера процессов сопоставления, имевших место при запоминании. Там, где это сопоставление ограничивается сознанием только сходства (между тем что запоминается и соответствующим ему подсобным звеном) или же сознанием принадлежности к некоторой общей и широкой категории, там подсобное звено может оказаться недостаточным, не даст при воспроизведении должного эффекта. Чтобы переход от подсобного звена к тому, что надо воспроизвести, совершился, желательно сознание не только сходства их между собой, но и различия, не только общей категории, к которой относится запоминание, но и специфических его особенностей. Значимость единства сходного и различного, общего и частного выступает здесь особенно ясно. Именно это единство является одним из существенных условий продуктивности запоминания, так как при этом условии подсобные звенья не заслоняют собой того, что запоминается, а служат опорой лучшего рассмотрения его специфических признаков, что и даёт возможность воспроизвести его в дальнейшем. Там же, где этого нет, основой припоминания должно быть само по себе подсобное звено, а это как раз и оказывается нередко совершенно недостаточным. В этих случаях переход от подсобного звена к тому, что надо воспроизвести, может совершиться часто лишь при условии действительно многократного повторения их обоих совместно, а оно фактически редко имеет место; поэтому и воспроизвести в этих случаях то, что было связано с подсобным звеном, часто вовсе не удаётся.

Сказанным ясно вскрывается, что сопоставление нового, что сейчас запоминается нами, с чем-либо уже известным из прежнего опыта, должно носить широкий и разносторонний характер. Оно должно включать в себя и осознание сходного между ними и выявление различий, специфических особенностей того, что запоминается, по сравнению с тем, что используется в качестве опоры запоминания. Здесь имеет место та же закономерность, что и при запоминании на основе многих и разнообразных связей, когда не само по себе количество того, с чем соотносится запоминаемое нами, играет решающую роль, а тот факт, что богатство и разнообразие связей даёт возможность более полно и разносторонне осознать специфические особенности самого запоминаемого материала. Так же и здесь, соотнося то, что запоминается, не с многими подсобными звеньями, а только с одним из них, но используя при этом разнообразные отношения между ними, мы добиваемся высоких результатов не тем, что просто увеличиваем число соотношений, а тем, что вскрываемые нами соотношения дают возможность более полно и разносторонне выявить специфические особенности запоминаемого материала. Не связи сами по себе, а связи как основа широкого, чёткого и глубокого осознания характерных признаков того, что запоминается, — вот что служит действительным источником лучшего запоминания при использовании соотношений. Это не исключает, конечно, и значения связей самих по себе, положительной роли самих подсобных звеньев при воспроизведении, но это вскрывает другую, весьма существенную, хотя, быть может, и более косвенную их роль — служить основой более тщательного восприятия и осмысления запо-

минаемого материала в его конкретном своеобразии, что, естественно, ведёт к более успешному его запоминанию и более продуктивному воспроизведению в дальнейшем.

В практике запоминания эта роль связей используется, однако, далеко не всегда в полной мере. Иногда она и вовсе не используется. Соотнесения часто носят односторонний характер, идут в одном направлении — искания общего, сходного; они движутся от того, что запоминается, только к чему-то сходному и общему с тем, что запоминается. А это ведёт к тому, что при воспроизведении обратный переход от этого сходного и общего к тому, что на основе их надо припомнить, часто не реализуется. Ведь всякое сходное и общее может быть отправным пунктом для припоминания многого, между тем как реализовать при воспроизведении надо только одну строго определённую возможность. Какую именно — само сознание сходного или общего, что избрано в качестве подсобного звена, указать не может.

Если, например, при запоминании фразы «Абразия — размывание берегов морем» испытуемый фиксирует лишь, что слово «абразия» связано как-то с Чёрным морем (повидимому, через посредство слова «Абхазия»), то естественно, что в дальнейшем воспоминание о Чёрном море может служить отправным пунктом для очень многого, что связано с ним, но такое воспоминание само по себе ещё не предопределяет, что именно требуется припомнить (в данном случае слово «абразия»).

Равным образом, если, запоминая фразу «Гонагра — коленный ревматизм», испытуемый констатирует только сходство «гонагра» с «подагра», то в дальнейшем, вспоминая это последнее слово, он может идти от него в самых различных направлениях и может вовсе не прийти к тому, что надо припомнить, т. е. в данном случае к слову «гонагра».

Чтобы ограничить возможность перехода, требуется фиксировать такие особенности запоминаемого, которые отличали бы его от всего, что подходит с ним под одну и ту же общую категорию или сходно с тем же подсобным звеном. Там, где этого нет, т. е. где сознание направлено только на общее и сходное, соотнесение с общим и сходным может лишь отвлечь от конкретных особенностей того, что запоминается. В этих случаях оно играет не положительную, а отрицательную роль.

Соотнесение у школьников

Для того чтобы выяснить, как протекает соотнесение у школьников, мы прежде всего использовали обычные опыты, в которых испытуемые должны были запоминать тексты разного содержания, заключающие в себе, однако, такой материал, который обычно особенно стимулирует к соотнесению как подсобному средству запоминания (имена, названия, даты, цифровые показатели). Всего нами было использовано 3 текста (исторического и географического содержания). Продолжительность работы и количество чтений не ограничивались. Никаких указаний о приёмах запоминания не делалось. Опыты проводились с детьми школьного возраста: с учащимися IV, VI и VIII классов (по 10 человек из каждого класса).

Установить число соотнесений, имевших место при запоминании всего текста в целом, на основании показаний самонаблюдения, не представлялось возможным из-за недостаточной надёжности самонаблюдения в школьном возрасте. Поэтому мы поступили следующим образом: по окончании запоминания испытуемый опрашивался только относительно ограниченного числа частей текста, и именно тех, кото-

рые, как показали опыты со взрослыми, особенно стимулируют к соотношениям. При этом вопрос ставился не в общей форме (укажи, когда связывал то, что запоминал, с известными ранее знаниями, или когда соотносил одну часть текста с другой), а по поводу каждой из выделенных нами частей текста в отдельности.

Для сравнения мы провели аналогичные опыты и с 10 взрослыми испытуемыми (имеющими высшее и среднее образование). Тексты для всех групп испытуемых были одни и те же. Всего по 3 текстам было выделено 15 частей (фактических данных, подлежащих запомианию), по которым и производился опрос испытуемых.

Результаты опытов обнаружили следующее:

	IV класс	VI класс	VIII класс	Взрослые
Количество случаев соотношения (в % к максимально возможному числу соотношений — 150)	8	14	28	46

Как видно из таблицы, разница между школьниками и взрослыми в числе случаев соотношения весьма значительна. По существу у школьников IV и VI классов соотношение оказалось редким явлением (то же самое выявилось и в опытах А. А. Додоновой, проведенных с учащимися V классов). Из 15 фактических данных четвероклассники в наших опытах запоминали при помощи промежуточных звеньев в среднем только одно, а шестиклассники — два данных.

Характерно, например, что те и другие почти вовсе не вскрывали отношения между следующими тремя датами исторических событий: 57, 37 и 17 года до н. э. и запоминали каждую из них в отдельности, хотя в тексте они следовали непосредственно одна за другой и относились к сходным событиям — к образованию трёх государств, из которых составила Корея. Этим определялся и характер ошибок при припоминании дат. Взрослые вместо указанных дат называли иногда года: 59, 39 и 19 или: 53, 33, 13, забывая только конечную цифру, но сохраняя отношение между числами. Школьники же IV и VI классов допускали самые разнобразные ошибки, воспроизводя, например, следующие года: 57, 48, 15 или 57, 37, 16, т. е. припоминая правильно одно или два числа, но совершенно искажая другие. Отношение между числами у них не сохранялось.

Аналогичным образом и название одного из государств, из которых образовалась Корея, — «Кокурия», которое взрослыми, как мы уже указывали, связывалось с самыми различными словами («кукуреку», «покурила», «Корея», «кок», «курица»), школьниками IV и VI классов запоминалось очень часто непосредственно, без соотношения с какими-либо другими словами. То же самое надо сказать и про название другого государства — «Силла». Почти у всех взрослых в связи с ним возникало слово «сила», что вызывалось не только почти тождеством слов по звуковому составу, но и тем, указанным тут же в тексте, фактом, что государство «Силла» объединило под своей властью остальные государства и, следовательно, как поясняли взрослые испытуемые, оказалось сильнее этих государств. У школьников IV и VI классов эта связь наблюдалась сравнительно редко.

Факт резкого различия между школьниками и взрослыми в частоте соотношений, использованных при запомиании, естественно по-

ставил нас перед вопросом: не означает ли найденное нами различие, что школьники вообще не умеют ещё устанавливать связи между тем, что запоминается и полученными ранее знаниями (или другим частям текста, с которым они сейчас знакомятся). Иными словами, объясняется ли малое число соотнесений, наблюдавшееся у школьников, тем, что самый процесс соотнесения протекает у них с большим трудом, чем у взрослых, или же существенных различий в самом соотнесении у тех и у других не имеется, а разница в числе соотнесений объясняется лишь тем, что школьники не используют ещё этот процесс как приём запоминания.

Для того чтобы выяснить это, мы поступили следующим образом: по окончании опроса испытуемых о том, соотносили ли они с чем-либо названия, имена или даты, которые ими запоминались, мы предлагали им произвести такое соотнесение намеренно, т. е. указать с чем, по их мнению, можно связать то, что имеется в тексте, чтобы лучше запомнить его. Вопрос этот, естественно, ставился по отношению к каждому названию, имени, числу в отдельности. Результаты опыта показали, что на поставленный нами вопрос не может быть дан однозначный ответ: в то время как одни из запоминавшихся данных вызвали у школьников сразу же то, что, по их мнению, могло облегчить запоминание, другие данные не обнаруживали этого, и школьники или с трудом, или вовсе не находили возможных в этих случаях связей. Меньше трудностей обычно возникало у них при предъявлении слов (названий и имён) и больше тогда, когда надо было соотнести с чем-либо числа (даты, цифровые показатели).

Вместе с тем обнаружилось, что многие из данных, какие при прямом предложении соотнести их с чем-либо соотносились легко, при запоминании текста, предшествовавшем опросу, ни с чем не связывались и не сопоставлялись. Это обстоятельство представляется наиболее существенным для ответа на поставленный вопрос. Оно показывает, что хотя в ряде случаев отсутствие соотнесений при запоминании могло быть вызвано трудностями самого соотнесения, неумением найти быстро что-либо, с чем можно связать запоминаемое, однако источник малого числа соотнесений у школьников всё же не только в этом, а также и в том, что школьники (главным образом IV и VI классов) вообще не пользовались в наших опытах соотнесениями как средством запоминания в такой мере, как взрослые. Они часто не прибегали к соотнесению даже тогда, когда оно могло бы осуществиться у них легко, примерно так же, как у взрослых.

Полученные данные, как было указано, опирались на самонаблюдение испытуемых. Показания, какие требовались от них в этих опытах, не представляли собой чего-либо особенно трудного и мало доступного даже для людей неопытных в самонаблюдении, какими были наши испытуемые-школьники. Они относились к фактам, наличие или отсутствие которых сравнительно легко может быть замечено. Тем не менее достаточно надёжными их считать всё же нельзя: школьники IV и VI классов в ряде случаев могли просто забывать, возникали ли у них при запоминании промежуточные звенья, и это могло снизить количество отмеченных случаев соотнесения. Поэтому нам представлялось необходимым дополнить описанные опыты другим, специальным экспериментом, который и был проведен нами. На этот раз опыты были проведены со школьниками II, IV и VI классов, а также со взрослыми.

Методика опытов заключалась в следующем. Испытуемым предлагался для запоминания ряд из 10 фраз, подобранных таким образом, что каждые две фразы были очень близки друг к другу по со-

держанию, например: «С моря дул сильный ветер» и «В горах дул сильный ветер», или «В комнате зажгли лампу» и «В комнате стало светло», или «Мы спилили большое дерево» и «Теперь у нас много дров». Наряду с этим были использованы фразы, в которых имелись сходные друг с другом имена и названия, например: «Лучше всех учатся Маня, Ваня и Таня», или «Я был в трёх селах: Волково, Медведево, Звереве», или же сходные числа, например: «Школа купила 77 лопат, 57 грабель, 37 леек». Все фразы давались вразбивку, т. е. сходные друг с другом разделялись 2—3 другими фразами. Всего было использовано 4 варианта фраз (по 2 с каждым испытуемым). При предъявлении первого варианта никаких указаний на то, что фразы подобраны попарно, испытуемым не делалось. Они должны были дважды прочитать весь ряд фраз и постараться возможно лучше его запомнить. Воспроизводить фразы при проверке запоминания дозволялось в любом порядке.

Задача эксперимента заключалась прежде всего в том, чтобы выяснить, будут ли испытуемые в процессе запоминания соотносить друг с другом сходные фразы (или сходные имена и названия, сходные числа) с целью облегчить запоминание, и каковы в этом отношении различия между испытуемыми разного возраста (опыты, как было сказано, проводились над учащимися II, IV и VI классов по 24 человека из каждого класса и с несколькими взрослыми). С этой целью по окончании воспроизведения испытуемым предлагалось ответить на вопрос: «Были ли среди прочитанных фраз какие-либо подходящие друг к другу?» В случае положительного ответа требовалось указать, какие фразы подходили друг к другу и в чём усматривается их близость и различие. Вместе с тем испытуемый должен был указать, когда он заметил сходство — при чтении или только при опросе, под влиянием заданного вопроса, т. е. «по памяти». Равным образом надо было отметить, использовано ли было при заучивании осознание сходства или же оно было тогда только констатировано.

В случае отрицательного ответа на вопрос о том, имелись ли подходящие друг к другу фразы или нет, испытуемому предлагалось ещё раз мысленно воспроизвести фразы и сказать, есть ли среди них подходящие одна к другой. Если испытуемый и в этом случае отмечал только часть их, ему предлагалось вновь прочитать весь материал и ответить на заданный вопрос (то же самое делалось и тогда, когда испытуемый по окончании воспроизведения сразу же отмечал наличие подходящих друг к другу фраз, но не мог их все воспроизвести).

В тех случаях, когда затруднения возникали даже при перечитывании фраз и сказать, есть ли среди них подходящие друг к другу, испытуемый не мог, ему прочитывалась одна из сходных фраз и требовалось, чтобы он сказал, есть ли среди остальных подходящая к прочитанной.

Та же самая методика применялась и по отношению к сходным именам и названиям, а также и к сходным друг с другом числам. Беседа по поводу них следовала за беседой о фразах.

Задача всего описанного опроса заключалась в том, чтобы выяснить, в какой мере испытуемый, во время запоминания не заметивший «парности фраз» (или сходства имён, названий и чисел), может всё же затем заметить её, когда ему прямо об этом ставится вопрос. Выяснить же это было необходимо для того, чтобы установить, в какой мере источником недостаточного использования связей между фразами при запоминании является трудность самого усмотрения их близости друг к другу по содержанию.

Каковы были результаты опытов?

Рассмотрим прежде всего данные, относящиеся к взрослым. Все они замечали «парность» фраз обычно сразу же при первом чтении. Только в отдельных случаях этого не наблюдалось, причём связь между фразами не замечалась только в какой-либо одной из пар. То же самое надо сказать и об именах и названиях, а также, хотя и в несколько меньшей мере, о числах. Сходство их бросалось в глаза достаточно скоро и легко.

Какую помощь оказывало усмотрение связей в процессе воспроизведения?

Одни из испытуемых припоминали фразы парами, т. е. в полном соответствии с замеченной близостью фраз по содержанию. Она и являлась основой воспроизведения. В отличие от этого другие (и их было большинство) старались воспроизводить в том же самом порядке, в каком фразы были даны при чтении. Мотивировалось это чаще всего следующим образом: «Число фраз небольшое, а это значит, что запомнить их надо возможно точнее, т. е. не только буквально, но и по возможности в той же самой последовательности, в какой они были прочитаны». Такова была задача, которую ставили перед собой сами испытуемые. Выполнить её им, однако, часто не удавалось. Воспроизведя несколько фраз, они начинали испытывать затруднения в припоминании остальных, и это побуждало их отказываться от поставленной задачи — воспроизвести фразы в определённой последовательности. Здесь они и начинали обычно пользоваться связями, подмеченными во время чтения: к уже воспроизведенным фразам они называли парные с ними, равно как парами же воспроизводили и то, что вообще ещё не было ими названо.

Что показали опыты со школьниками?

В процессе чтения связь между фразами усматривалась далеко не всеми испытуемыми, а именно:

	II класс	IV класс	VI класс
● Процент испытуемых, заметивших связь между фразами в процессе чтения	25	46	50

Как видно из таблицы, только четверть второклассников и половина учащихся IV и VI классов замечала близость фраз друг к другу в процессе чтения, причём фактически это количество могло быть даже и несколько меньше, так как мы в своих подсчётах опирались на показания испытуемых, а они могли не всегда соответствовать действительности.

Ещё более заметна разница между взрослыми и школьниками, если подсчитать не число испытуемых, усмотревших связь между фразами, а число фраз, «парность» которых была замечена. Дело в том, что не все фразы замечались как близкие по содержанию друг к другу теми испытуемыми, которые, вообще говоря, уже замечали связь между фразами и были учтены при подсчёте приведенных выше данных. Чаще всего замечались только 2—3 пары фраз из 4 предъявленных испытуемым. Поэтому общее число пар фраз, замеченных всеми испытуемыми, включая сюда и тех, кто вообще не заметил ни одной пары, оказалось низким. Соответствующие показатели представляются в следующем виде:

	II класс	IV класс	VI класс
Процент пар фраз, замеченных в процессе чтения	10	25	35

Как замечалась связь между фразами после чтения, в процессе опроса, когда испытуемым прямо ставился вопрос: «Есть ли среди прочитанных фразы, которые подходят друг к другу по содержанию?»

Соответствующие числовые данные таковы:

	II класс	IV класс	VI класс
Процент испытуемых, заметивших связь между фразами при опросе	33	46	42

Суммируя эти данные с приведенными выше, получаем следующие показатели:

	II класс	IV класс	VI класс
Процент испытуемых, заметивших связь между фразами (при чтении и опросе)	58	92	92

Таким образом, в общем итоге оказывается, что связь между фразами замечена была почти всеми учащимися IV и VI классов; из второклассников названную связь подметило немного больше половины испытуемых.

Значительно возросло при опросе и количество подмеченных пар фраз. Это относится в равной мере и к тем испытуемым, которые замечали наличие отдельных пар в процессе чтения (и которым затем ставилась задача найти пары во время опроса), и к тем, которые усматривали парность только в процессе опроса. Относящиеся сюда количественные показатели таковы:

	II класс	IV класс	VI класс
Процент пар фраз, замеченных при чтении и во время опроса	48	81	86

Как обстояло дело с учащимися, которые на общий вопрос, есть ли фразы, подходящие друг к другу по содержанию, не могли дать правильного ответа и не указывали таких фраз?

В конечном итоге, за редким исключением, и они отмечали эти фразы, но делали это, только отвечая на прямой вопрос, поставленный по поводу каждой фразы в отдельности, т. е. тогда, когда после чтения фразы им предлагалось указать, есть ли среди остальных фраз

подходящая к только что прочитанной. Такую задачу выполнили все учащиеся, первоначально отрицавшие наличие сходных друг с другом фраз, за исключением лишь одной ученицы IV класса, исключительно слабой по успеваемости и оказавшейся неспособной усмотреть пары фраз даже после ряда наводящих вопросов.

Какой вывод следует из сказанного?

Остановимся прежде всего на данных, полученных в опытах с второклассниками. При чтении с целью запомнить они замечали связь между фразами в ничтожном количестве случаев, но особенно важно, что они часто не видели её даже при последующем опросе, когда им задавался прямой вопрос, имеются ли в прочитанном тексте фразы, близкие друг к другу по содержанию, причём для выяснения этого им предлагалось вновь перечитать весь материал. Следовательно, значительные затруднения для них представлял самый процесс сравнения, усмотрение общего в том, что читалось. Это обстоятельство надо считать существенной причиной того, что связь между фразами школьниками II класса в процессах запоминания и воспроизведения, как способ облегчить эти процессы, никак не использовалась. Таким образом, процессы соотнесения не были у них приёмом запоминания уже потому, что протекали с большим трудом даже при благоприятных условиях, а очень часто и вовсе отсутствовали, не могли осуществиться, несмотря на наличие этих условий.

По-иному надо понять результаты, полученные в опытах со школьниками IV и VI классов.

Несомненно, что при чтении с целью запоминания учащиеся этих классов замечали связь между фразами также в значительно меньшем числе случаев, чем взрослые, и это обстоятельство было, конечно, одной из причин того, что близость фраз друг к другу не использовалась достаточно четвероклассниками и шестиклассниками ни при запоминании, ни при воспроизведении. Но вместе с тем в опытах с этими учащимися вскрывается и другое: при постановке прямого вопроса — указать, прочитывая фразы, есть ли среди них подходящие друг к другу, школьники IV и VI классов оказывались уже в состоянии выполнить это, причём достаточно быстро и легко. Таким образом, сам по себе процесс сравнения фраз и усмотрения общего в их содержании не представлял для них существенных затруднений. Но тот факт, что делалось это сравнение значительной частью испытуемых только при постановке прямого вопроса, стимулировавшего к сравнению, означает, что установки на такое сравнение в процессе чтения у них не было. В этом и надо видеть причину того, что самостоятельно, без специального побуждения школьники названных классов наличия связи в процессе чтения не замечали.

Чем обусловлено отсутствие этой установки?

Основной его причиной является то, что процессы сравнения, соотнесения у школьников IV и VI классов не стали ещё приёмом запоминания. При прямом стимулировании их они совершаются относительно легко, в условиях же запоминания в значительной мере отсутствуют. Задача запомнить их не стимулирует. Не происходит же это потому, что само запоминание у школьников IV и VI классов на указанные процессы достаточно не опирается.

Что это так, об этом говорят и сами испытуемые, замечавшие связь в процессе запоминания фраз. На вопрос, пользовались ли они замеченной ими «близостью» фраз, чтобы облегчить запоминание и припоминание, они давали обычно отрицательный ответ. Связь между фразами в процессе запоминания замечалась, но никаких мыслей о возможности использовать её как основу запоминания у испытуе-

мых, по их собственным словам, не было. Точно так же и при припоминании они не обращались к ней, не пытались опереться на неё ни в самом начале воспроизведения, ни тогда, когда, припоминая, наталкивались на затруднения.

Значит ли это, что связь не играла у них никакой роли?

Наши данные показывают, что фактически фразы в ряде случаев воспроизводились на основе близости друг к другу по содержанию. Испытуемые припоминали их не в том порядке, в каком они прочитывались, а в соответствии с их содержанием: фразы, подходящие друг к другу по смыслу, воспроизводились нередко одна вслед за другой, вопреки действительному порядку их следования в прочитанном материале. Характерно при этом, что так протекало воспроизведение иногда даже у тех испытуемых, которые вовсе не усматривали близости фраз по содержанию. Те же учащиеся, которые видели эту связь при чтении, в дальнейшем часто вовсе не замечали, что воспроизводят фразы на основе этой связи, а если их внимание обращалось на этот факт, они объясняли его тем, что «так само собой получилось», или просто говорили: «Не знаю, почему так вышло». Сознательно поставленной цели — воспользоваться замеченными связями как опорой припоминания у них, следовательно, не было.

До сих пор мы говорили о соотношении фраз. То же самое и даже в ещё большей мере надо сказать о соотношении имён, названий и чисел. Как средство запоминания связь между ними школьниками не использовалась. Существенной причиной этого было недостаточное усмотрение сходства, ещё более редкое, чем установление близости между фразами. Не только второклассники, но и старшие школьники в процессе запоминания замечали очень редко, что имена или названия близки друг другу и что между числами имеется определённое отношение. В подавляющем большинстве случаев они усматривали это лишь после воспроизведения, во время опроса, когда им давалась прямая задача — определить, есть ли что-либо сходное в том, что запоминалось (в именах, названиях, числах).

С наибольшим трудом усматривалось сходство между названиями, близость которых друг к другу определялась смысловым отношением слов, от каких они были произведены (названия пароходов: «Громов», «Молния», «Грозный», названия сёл: «Волково», «Медведево», «Зверев»). Для того чтобы связь между ними была выявлена, требовалась обычно постановка наводящих вопросов: «От каких слов произошли эти названия?» «Что общего между словами, от каких произошли эти названия?»

Легче, но и то лишь в порядке опроса, замечалось сходство между именами, носившее внешний характер (звуковое сходство имен «Коля», «Воля», «Толя»; «Маня», «Ваня», «Таня»). Характерно, однако, что значительная часть учащихся отмечала наличие сходства лишь по одной из букв, чаще всего последней («здесь «я», здесь «я» и здесь та же буква»). Иногда таким образом последовательно перебирались все три буквы, тождественные в указанных словах («о», «л», «я», или «а», «н», «я»). Окончания же в целом («оля», «аня») назывались лишь старшими школьниками и в очень редких случаях. Тот факт, что слова образуют рифму, не отмечался ни разу.

Что касается чисел, то их сходство также замечалось почти исключительно во время опроса. При запоминании усматривалось тождество лишь последних цифр (единиц), но и то лишь старшими школьниками (17% четвероклассников и 33% шестиклассников). Равное же отношение между десятками, как правило, замечалось даже в старших классах только при наводящих вопросах.

В полном соответствии с затруднениями в усмотрении сходства имён, названий и чисел стоит значительное число ошибок, допущенных испытуемыми при воспроизведении этих частей материала. Соответствует этим затруднениям и характер ошибок. Если взрослые, пытаясь воспроизвести имена «Маня», «Ваня», «Таня», заменяли одно из них именами «Саня», «Паня» или, пытаясь вспомнить какое-либо из имён: «Коля», «Воля», «Толя», вспоминали вместо этого «Поля», т. е. сохраняли общую структуру слова и рифму, то школьники допускали иногда замену прочитанных имён совсем другими, по звуковому составу резко отличающимися от того, что было дано в действительности. Ими назывались такие имена, как: Боря, Саша, Митя и др. В ещё большей мере то же самое надо сказать о числах, которые воспроизводились так, что отношение между ними, имевшееся в действительности, полностью утрачивалось.

Резюмируя всё сказанное, можно констатировать следующее.

Основой того, что связь между фразами, именами, названиями, числами не использовалась с целью помочь запоминанию являлся, с одной стороны, тот факт, что сама эта связь не замечалась в процессе чтения фраз, а с другой, то, что использование её вообще не стало ещё приёмом запоминания у школьников (тех классов, из каких были взяты наши испытуемые). Первая из этих причин особенно ясно выступает в младших классах — у второклассников (в старших классах — при предъявлении более трудного для сравнения материала), вторая — у более старших учащихся (IV и VI классов). Таким образом, общий ход развития процессов соотнесения как средства запоминания можно охарактеризовать следующим образом. Первоначально названные процессы представляют значительные трудности сами по себе. В ряде случаев они не выполняются даже при наличии особой задачи — найти соотношения в материале. Отсюда естественно, что они не могут быть использованы и при запоминании. Иная картина имеет место в дальнейшем, по мере развития ребёнка. Сейчас соотношения во многих случаях уже выполняются, но в отличие от взрослых, школьники не только младшего, но и среднего возраста не умеют ещё схватывать отношения быстро и легко, в процессе чтения, непосредственно, хотя сами эти отношения доступны уже их пониманию и при наличии специальной задачи — указать, например, наличие сходства или различия — вскрываются правильно. На этом этапе соотнесение доступно, но как о с о б ы й п р о ц е с с, подчинённый своей собственной, непосредственно на него направленной задаче, а не как средство запоминания. С этой целью к нему ещё не прибегают. У школьников нет ещё сейчас установки на соотнесение при запоминании материала. Соотнесение не является, ещё приёмом запоминания, подсобной операцией, которая служит цели запомнить, включена в какую-то более широкую деятельность и подчинена ей. По мере овладения процессами соотнесения наступает, однако, новый этап в их применении в процессах запоминания. Сейчас они всё более и более выступают уже как сознательный приём запоминания, как средство, сознательно применяемое с целью облегчить себе задачу запомнить, добиться быстрого и прочного эффекта запоминания. Здесь они включаются уже в более широкую деятельность — в запоминание и являются одним из моментов этой деятельности. В этом своём качестве они выступают уже у старших школьников и у взрослых. Нетрудно видеть, что картина развития, описанная только что, полностью совпадает с тем, что было сказано выше о развитии смысловой группировки.

Резюме

Подведём итоги нашим исследованиям.

В результате работ, мы выявили двойное действие задачи запомнить на понимание того, что запоминается нами. В одних случаях эта задача может мешать пониманию, заслонять собой необходимость понять, вести к механическому запоминанию. В других случаях она, наоборот, выступает как стимул к более полному, глубокому и точному пониманию, оказывает на понимание значительное положительное действие. У взрослых такое положительное влияние мнемической задачи на понимание выражено в ряде случаев особенно ярко.

При запоминании учебного материала, данного в виде книжного текста, существенное место в понимании его занимают процессы, направленные на лучшее уяснение содержания материала, который надо запомнить (о чём говорится в тексте, что говорится об этом предмете изложения, осознание логической структуры текста и т. д.) Особенно важную роль среди этих процессов играет смысловая группировка материала, выделение смысловых опорных пунктов, смысловое соотнесение, или сопоставление того, что надо запомнить, с чем-либо ранее уже известным. Характеристика этих процессов составляет основное содержание нашей работы.

Характеризуя эти процессы, мы исходили прежде всего из того, что имеет место у взрослых. Мы показали, в какой форме протекают процессы, направленные на лучшее уяснение содержания текста, на высшей ступени развития запоминания. Практическая значимость этой характеристики в том, что она вскрывает, к чему именно надо вести запоминание у тех, кто не достиг ещё этой высшей ступени. Она показывает цель, на достижение которой должны быть направлены усилия при воспитании запоминания, при сознательном развитии умения запоминать.

Исследуя указанные процессы, мы выявили исключительно важную роль не столько продуктов того, что делается для запоминания, сколько самих наших действий, направленных на запоминание, активного и самостоятельного выполнения этих действий с целью запомнить материал. При выяснении роли «плана», составляемого при запоминании текста и являющегося одним из существеннейших продуктов мыслительных процессов, участвующих в запоминании, это положение вскрылось особенно ясно. Не столько план сам по себе, как итог наших действий, сколько самый процесс его составления, — вот что очень часто оказывается более важной и действительной опорой запоминания. То же самое выявилось и относительно значения промежуточных, подсобных звеньев связи, к которым мы прибегаем для запоминания. Не столько эти звенья сами по себе, сколько процесс их образования служит основой запоминания.

В педагогической практике эти положения должны вести к значительной стимуляции активности школьника при запоминании и самостоятельного активного выполнения им действий, служащих опорой запоминания. При всей значимости средств, облегчающих уяснение содержания текста с целью его запоминания, но даваемых в готовом виде (чёткая разбивка текста на абзацы, наличие заглавий отдельных разделов, подчёркивание главного, существенного в тексте и т. д.), следует подчеркнуть, что школьник должен сам производить операции, необходимые для более глубокого осознания текста. Он должен сам группировать и расчленять содержание текста, выделять смысловые опорные пункты, сопоставлять и соотносить то, что надо запо-

нить, с ранее известным, не опираясь всецело на то, что дано ему уже в готовом виде.

Тем более важно учесть, что, как показали наши исследования, такие операции представлены у школьников — не только младшего, но и среднего возраста — далеко ещё не в той мере и не в тех формах, какие требуются для запоминания. В своём развитии эти процессы проходят длинный путь овладения ими учащимися. Проведенные нами опыты показали качественное своеобразие этих операций на более ранних ступенях их усвоения школьниками. Характеристике выполнения этих операций учащимися разного возраста посвящена значительная часть нашей работы.

Одним из существенных моментов этой характеристики является тот факт, что между усвоением действий, служащих опорой запоминания, и использованием их как приёмов запоминания может существовать значительный разрыв. Действие, уже усвоенное в достаточной мере и удовлетворительно выполняемое само по себе, т. е. тогда, когда ставится цель выполнить именно это действие, оказывается на определённой ступени развития умения запоминать совсем ещё не используемым в процессе запоминания как подчинённое цели запомнить, как средство, направленное на то, чтобы помочь запоминанию. Тем самым становится ясным важнейшее значение обучения не только указанным выше процессам самим по себе, выполнению их как самостоятельных действий, но и включению их в процесс запоминания в качестве средств запоминания.

Вопрос о конкретных путях обучения тому и другому выходит за пределы нашей работы, но выявленные нами факты и закономерности могут и должны быть основой разработки конкретных мероприятий по улучшению методов запоминания в условиях школьного обучения, по выработке более совершенных приёмов заучивания, по обучению учащихся этим приёмам. В этом практическое значение наших исследований.



ПСИХОЛОГИЯ ОШИБОК ЧТЕНИЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

Проф. Т. Г. ЕГОРОВ

Значение изучения ошибок

Анализ ошибок с давних пор являлся одним из существенных моментов изучения психических процессов. При изучении памяти, внимания, мышления всегда учитывались и анализировались наряду с правильными и неверные, ошибочные ответы.

Большое значение ошибкам придаётся и в педагогической психологии при изучении письма, чтения, счёта и других видов деятельности школьника. И это вполне понятно. Чтобы раскрыть закономерности психических процессов и вскрыть психологию деятельности человека, в частности учебной деятельности школьника, недостаточно проследить только одну сторону процессов — правильное, адекватное решение задачи, стоящей при выполнении данной деятельности. Чаще всего такое решение является уже конечным результатом развития.

Поэтому, чтобы глубже проникнуть в закономерности психических процессов, необходимо проследить не только эту итоговую сторону деятельности, но и те пути, которые привели деятельность человека к достигнутой ею стройности. Психологический анализ ошибок вводит нас в лабораторию психической стороны деятельности человека, помогает нам вскрыть движущие силы процесса её формирования.

Естественно поэтому, что психология ошибок играет весьма важную роль и при изучении процесса формирования чтения. Чтение — сложный вид учебной деятельности школьника. По утверждению Берта, овладение чтением труднее, чем даже овладение арифметическими действиями. Не случайно некоторые психопатологи предлагали считать неспособность к овладению чтением отличительным признаком дебильности.

Овладение чтением осуществляется в процессе преодоления школьником сложно взаимодействующих друг с другом, подчас противоречиво протекающих стремлений и тенденций. Психологический анализ ошибок, возникающих при обучении чтению, как раз и является одним из тех средств, которые помогают проникнуть в психологическую сущность процесса формирования чтения, раскрыть те закономерности, которым подчинён этот процесс, и выявить психологическую природу чтения не только начинающего, но и опытного чтеца. В этом теоретическое значение изучения ошибок чтения.

Весьма важно и практическое значение их изучения. Научившись распознавать качество ошибки, вскрывать её психологическую структуру, мы получим возможность порвать с тем формализмом в оценке деятельности, который и сейчас ещё нередко довлеет над нами во многих областях, в том числе и в педагогическом процессе. А формальный подход к учёту ошибок в педагогической деятельности вред

ли можно считать окончательно изжитым. И сейчас ещё в нашей школе приходится встречаться с случаями, когда оценка деятельности учащегося производится на основе чисто количественного учёта ошибок, причём совершенно забывается то весьма простое положение, что ошибки далеко не равны друг другу.

Психологическая природа ошибочного действия

Прежде чем приступить к анализу ошибок чтения остановимся вкратце на психологической природе ошибочного действия.

Обросим, прежде всего, всякие попытки рассматривать ошибочное действие, как итог особого «предрасположения» к ошибкам и связанное с этим стремление исключить ошибочные действия из сферы сознательной деятельности. Ошибка не есть, как это пытаются утверждать некоторые представители немецкой психологии, форма выявления скрытых сил, подсознательных установок и тенденций, коренящихся в «глубинных» основах личности человека.

Ошибки, особенно в процессе формирования действий, не только проявляются в сознательной деятельности человека, но и определяются ею.

Приведём пример.

Девочка Ш, одна из испытуемых в наших опытах, в рассказе «Скворцы прилетели»¹ фразы: «Скворцы любят глубокие скворечни. Туда не полезет лапой кошка, не просунет свой клюв ворона» — читает так: «Скворцы *любили* глубокие *скворечники*. Туда не *пролезет* лапой кошка, не просунет свой клюв ворона».

Ни одна из сделанных ею ошибок в чтении не может быть объяснена действием каких-то подсознательных сил, «предрасположением» к ошибочности. Причина ошибок лежит в характере направленности сознания девочки в процессе чтения указанных фраз. Имея установку на чтение, как на процесс, в котором должно быть отражено смысловое содержание текста, ребёнок в соответствии с этим воспринимает и самый текст. В восприятии текста он опирается на смысл ранее прочитанного. Предвосхитив содержание последующего под влиянием смысла ранее прочитанного, девочка не стремится детально всмотреться в каждое отдельное слово и допускает догадку, которая на этот раз оказалась не совсем адекватной тексту. Результатом этой неадекватности и явились указанные выше ошибки при чтении фраз.

Рождаясь внутри сознательной деятельности человека, определяясь характером направленности сознания в процессе выполнения деятельности, ошибка всегда в какой-то мере подконтрольна сознанию.

Если она приводит человека к противоречию с основной целью его деятельности, она, обычно, осознаётся как ошибка и исправляется.

В тех же случаях, когда это противоречие с точки зрения действующего субъекта выражено недостаточно, ошибка может быть и не замечена самим субъектом. Однако это не даёт ещё права говорить о полной бесконтрольности ошибок со стороны сознания. Нам кажется более правильным говорить о том, что даже незамеченные ошибки лежат «в боковом поле» сознания. Иначе трудно было бы объяснить такие случаи, когда человек, не обнаруживший своей ошибки в процессе её совершения, сам находит эту ошибку в дальнейшем, при ознакомлении с результатом своей деятельности. Приведём пример

¹ Статьи для экспериментального чтения взяты из «Книги для чтения» (ч. 2) Е. А. Фортунатовой, Учпедгиз, 1933.

из области чтения. Фразу: «Его (скворца) корм на земле и в земле» — мальчик прочитал: «Его корм на земле и *под землёй*», причём не заметил ошибки. На наше предложение прочесть фразу лучше, ребёнок ответил совершенно правильным чтением. И тут же заметил: «А я прочитал *«под землёй»*. Как же это скворец под землю залезет?» Ребёнок, оказывается, запомнил ошибку, которую не заметил в процессе чтения и своевременно не исправил. Конечно, степень близости незамеченных ошибок к ясному полю сознания может быть различной и зависит она от целого ряда причин. Но здесь нас интересует только принципиальное решение этого вопроса.

Находясь в зависимости от направленности сознания в процессе выполнения деятельности, ошибочные действия определяются вместе с тем и внешними, объективными моментами.

Обратимся опять к одному из конкретных случаев. Учащийся Р. из рассказа «Скворцы прилетели» фразу: «Скворец никогда весной не ищет своей пищи ни в воздухе, ни на дереве» — читает: «Скворцы никогда весной не ищет своей пищи ни в воздухе, *ни на деревьях*». Совершенно ясно, что именно данная для чтения фраза и отдельные составляющие её слова определили собой то, что было прочитано мальчиком. Ведь он заменил ошибочно прочитанные слова не случайными словами, а теми же, но только в другой форме. И те изменения, какие он внёс в них, определяются опять-таки объективными причинами: смыслом ранее прочитанной части рассказа, тем, что в ней слово «скворец» наиболее часто употреблялось во множественном числе, наконец, самим фактом, что птицы действительно находят себе пищу на деревьях. Именно итогом теснейшей взаимосвязи субъективных и объективных моментов и явился данный, а не какой-либо другой вид ошибочного чтения школьником Р. приведённой фразы.

Подчёркивая значение направленности сознания как источника ошибочных действий, необходимо отвергнуть точку зрения на природу ошибок, выдвинутую опять-таки немецкими психологами (Веймаром, Кислингом), согласно которой ошибочное действие есть результат ослабления психических «функций»: внимания, мышления, памяти. Как показывают наши исследования, дело не столько в ослаблении психических функций, сколько в перестройке направленности и вызванных этой перестройкой качественных изменениях в протекании психических процессов.

Выражение: «Мы стали кричать. На наш крик и т. д.», девочка читает так: «Мы стали кричать, *а* на наш крик».

Ослабленностью какой функции можно здесь объяснить ошибочное добавление союза *а*? Если обратимся к мышлению ребёнка, то никакого ослабления этой «функции» мы здесь не найдём.

В приведённом случае мы скорее можем констатировать обратное явление — высокий уровень мыслительных процессов: девочка настолько овладела мыслью рассказа, что проявила в известной мере самостоятельное творчество. Вряд ли здесь можно констатировать и ослабление восприятия. Ребёнок точно воспринимал и то, что предшествовало, и то, что следовало за ошибочным действием. Здесь привнесено нечто от себя, а привнесение от себя вряд ли можно расценивать как признак ослабления восприятия. Что же касается внимания, то и оно здесь не было ослаблено. Оно только переключилось с процессов восприятия на процессы осмысливания. Но переключение не есть ослабление.

Возьмём другой пример, в котором ошибка, на первый взгляд, кажется обусловленной ослабленностью восприятия. Фразу: «Он склевал их (крошки хлеба), сел на полочку и задремал» — ребёнок про-

читал: «Он склевал их, сел на полочку и *загремел*». Вдумываясь в психологические источники этой ошибки, легко видеть, что и здесь дело не только в ослаблении восприятия. У ребёнка не ослабели процессы восприятия, когда он начал читать первый слог в слове «задремал», а просто он, так сказать, не считал нужным в точности следовать моментам восприятия, так как догадка ему подсказала смысл читаемого слова. По догадке он и прочитал вторую часть этого слова. Следовательно, и здесь мы имеем перестройку направленности сознания чтеца, а уже эта перестройка изменила характер восприятия.

Это не значит, конечно, что ошибки не могут быть обусловлены и ослаблением психических функций, что особенно ярко выражено при утомлении, в состояниях аффекта, в патологических случаях. Но такое ослабление не является основной и тем более универсальной причиной ошибок. В деятельности нормального человека, протекающей в нормальных условиях, ошибки не могут быть целиком выведены из ослабления психических функций.

Таким образом, в нашем понимании ошибка представляет собой (или имеет в своей основе) неадекватное отражение объективной реальности и в существенной мере определяется направленностью сознания в процессе деятельности. Вне сознательной деятельности ошибки нет и быть не может.

Проявляясь в деятельности, ошибка вместе с тем и рождается в ней, но рождается не из ослабления тех или иных психических функций, как думает Веймар, а из перестройки направленности сознания того, кто выполняет данную деятельность. Ошибки чтения, как показали наши исследования, проявляются, как правило, в результате возникающего стремления чтеца или поскорее выразить понятую им в процессе чтения мысль (ошибки пропусков), или более чётко подчеркнуть основную мысль рассказа (ошибки замен, добавлений), или несколько задержаться в темпе чтения в целях более чёткого уяснения только что прочитанной мысли (некоторые ошибки повторения) и т. д. Возникающие в процессе чтения стремления, тенденции приводят чтеца к перестройке процессов сознания. Такие перестройки иногда могут породить и ошибочные действия. Случается это обычно тогда, когда одна какая-нибудь сторона в психической деятельности чтеца проявляется настолько сильно, что тормозит другие стороны. В результате ошибка становится фактом.

Совершенно ясно, что чем слабее овладел ребёнок актом чтения, тем больше вероятность ошибки.

Возникая в процессе деятельности, ошибка и преодолевается в деятельности и через деятельность. Как бы хорошо ни знал ребёнок причин своих ошибок (чтения, письма, счёта и т. д.), он никогда не преодолет их иначе, как только путём упражнений в этой деятельности.

Являясь звеном конкретной деятельности человека, ошибка отражает собой своеобразие этой деятельности на отдельных ступенях её развития. Психологическая природа ошибок зависит не только от видов выполняемой деятельности, но и от степени овладения ею человеком. Как показывают наши исследования, психологическая природа ошибок чтения различна на разных ступенях обучения. Свообразие психологической природы ошибок на разных этапах обучения чтению требует и своеобразия методов преодоления этих ошибок. Вот почему педагог только тогда в состоянии будет эффективно вмешаться в процесс обучения, когда он сам хорошо поймёт психологическую структуру ошибок на разных ступенях овладения учебным процессом, будь это чтение, письмо, счёт, решение задач, разбор литературных произведений или какой-либо иной вид учебной деятельности школьника.

О классификации ошибок чтения

Всякая ошибка имеет две стороны: внешнюю, формальную и внутреннюю — психологическое содержание. Отсюда и классификация ошибок может быть проведена в двух планах. Оба они являются необходимыми и взаимно дополняют друг друга. Формальная сторона ошибок сама по себе ещё не говорит о психологической структуре ошибочного действия. Нередко один и тот же вид ошибки, в смысле внешнем, формальном, может иметь разные психологические корни. С другой стороны, и разные по форме ошибки могут иметь один и тот же внутренний, психологический источник.

Классификацией ошибок по внешним формальным признакам занимались многие психологи и педагоги. Среди них могут быть названы Бахман, Холлингворс, Марум, Молитор, Монро, Уорик и др.

Наиболее разработанной можно считать классификацию Монро. Он выделяет ошибки с гласными, с согласными, перестановки звуков и букв, прибавление звуков и букв, замены, повторения, пропуски слов и т. п.

Не вдаваясь в анализ и критику приведенной схемы, отметим лишь, что, исходя из результатов нашей работы, мы считаем более целесообразным ошибки наших учащихся распределить по следующей схеме: 1) замены (слов, слогов и букв), 2) перестановки слов, 3) пропуски слов, 4) добавления слов, 5) их искажения и 6) ошибки ударения.

К этим основным видам ошибок мы считаем необходимым добавить ещё один из недочётов чтения, типичный для начинающих чтецов и характеризующий собой различные на разных ступенях овладения навыком психологические особенности чтения. Мы имеем в виду повторение звуков и слогов, которое Монро прямо отнёс к ошибкам чтения.

Что касается классификации ошибок по их психологическому содержанию, то в этом плане мы считаем возможным в качестве основных разделов классификации выделить следующие три вида ошибок: 1) ошибки восприятия, 2) ошибки осмысливания и 3) речедвигательные ошибки.

К ошибкам восприятия относятся ошибки в различении отдельных букв и ошибки в схватывании слова в целом по его отдельным опознавательным признакам.

К ошибкам осмысливания относятся такие ошибки, которые возникают в результате восприятия последующего текста в соответствии с только что прочитанным (ошибки установки), или же такие, возникновение которых определяется знаниями чтеца, полученными им ранее, в предшествующем опыте и «ожившими» в данный момент под влиянием читаемого (ошибки ассоциаций).

Под речедвигательными ошибками мы понимаем ошибки, возникающие в результате наступившей, в силу тех или иных причин, дисгармонии между сенсорными и моторными процессами.

В эту группу ошибок входят: а) ошибки нечёткости речедвигательных процессов и б) ошибки сенсомоторной неадекватности.

К ошибкам нечёткости речедвигательных процессов мы относим те, которые проявляются в форме скрадывания отдельных звуков и обусловлены стремлением чтеца возможно быстрее произнести то или иное слово (скороговорки). Что же касается ошибок сенсомоторной неадекватности, то эту группу составляют ошибки, возникающие в результате разрыва между процессами восприятия текста и речедвига-

тельными актами (вместо «то» читается *от*; вместо «рук» читается *кур* и т. п.).

К этой же группе ошибок мы относим и ошибки привычных оборотов речи, т. е. такие, которые обусловлены стремлением чтеца произносить слова так, как он всегда их произносил, но не так, как эти слова даны в тексте. Это преимущественно диалектологические ошибки.

Ошибки чтения на этапе овладения речезвуковой символикой

Обучение чтению представляет собой длительный процесс. Как показывают наши исследования, учащиеся V, VI и даже VII классов далеки ещё от совершенных форм овладения техникой чтения. Длительный, сложно протекающий, качественно своеобразный на разных ступенях обучения процесс чтения естественно породил стремление наметить основные этапы его развития.

Первые попытки в определении этапов чтения исходили из внешних моментов поведения чтеца. В основу клались внешние признаки: способ чтения (побуквенное, слоговое чтение), темп чтения, выразительность чтения и т. д. (Трюшин, Липман). Такого рода классификации оставляли открытым вопрос о своеобразии процессов сознания, которые лежат в основе отдельных этапов овладения чтением, т. е. вопрос, который прежде всего интересует психолога. На основании длительного изучения процесса формирования чтения мы имели возможность наметить свою психологическую классификацию этапов чтения. Нами было выделено четыре основных этапа: 1) этап овладения речезвуковой символикой, 2) этап сенсорно-аналитического чтения, 3) этап «угадывающего» чтения и 4) этап синтетического чтения. Каждый из этих этапов характеризуется своеобразной структурой сознания чтеца, которая и определяет собой не только внешние приёмы, (темпы, выразительность чтения), но и правильность чтения и структуру допускаемых при чтении ошибок¹. Вот почему мы и считаем необходимым анализ ошибок чтения производить в пределах каждого из намеченных этапов развития этого вида учебной деятельности ребёнка.

Обратимся к этапу овладения речезвуковой символикой.

Что происходит на этом этапе? Занимаясь под руководством учителя разложением слов на слоги и на звуки, проделывая вместе с учителем систематическую работу со звуками речи, учащийся уясняет себе, что речь состоит из звуков. Овладев после этого положением, что звуки речи имеют своих представителей в зрительной области — буквы, ребёнок направляет своё сознание на овладение этой символикой как средством чтения, т. е. как средством понимания того, что написано в букваре или же на доске. Основной задачей чтеца на этой ступени развития является задача прочесть слово или короткие фразы, используя только что достигнутое в процессе обучения. Решение этой задачи на данной ступени включает в себя следующие моменты: а) узнавание букв как символов определённых звуков, б) слияние воспринятых букв, т. е. произнесение их вместе в таком виде, в каком они встречаются в живой речи и в) осознание прочитанного слова как некоторого смыслового целого. Каждый из указанных моментов на первой ступени чтения требует особых усилий учащегося. Усилия эти имеют единую направленность — прочесть, т. е. понять то, что напечатано. Единство направленности этих усилий и приводит, в конечном счёте, к успеху деятельности.

¹ Развёрнутая характеристика этапов чтения дана в нашей статье «Этапы развития чтения», напечатанной в «Трудах Ярославского государственного педагогического института» за 1944 г.

В основе узнавания букв как символов звуков лежит прочно установившаяся связь между зрительным образом буквы и её звучанием. Для того чтобы такая связь образовалась, требуется прежде всего умение выделять отдельные звуки из тех целых слов, какие ребёнку приходится слышать в процессе речевого общения с людьми. Это выделение звуков представляет собой на первых порах большие трудности, далеко не сразу преодолеваемые школьником.

Приведём пример из протокола наших наблюдений. На третьей неделе обучения школьник должен был выделить первый звук *ш* из слова *шум*. Несмотря на ясное выделение звука *ш* учительницей, ученик упорно слышит *шу*. Повторяется это несколько раз, однако ученик не умеет правильно решить задачи и все время произносит *шу* вместо *ш*. На его лице ясно выраженное стремление овладеть задачей. Но попытки не приводят к успеху. Разуверившись в своих силах, ученик вдруг самочинно сел. Учительница вновь подняла его и вновь предложила решать ту же задачу. Ученик после этого резко меняет своё поведение. Он теперь начинает вести себя по методу «проб и ошибок» и отвечает наугад. На лице безразличие. Учительнице пришлось отказаться от дальнейших попыток решить эту задачу с данным учеником на этом уроке.

В чём трудность решения этой задачи? В том, что звуки, какие должен выделить ученик, являются как бы «чистыми» звуками, непохожими в точности на то, что произносится нами в процессе живой речи. Поэтому, если ученик в процессе выделения звука больше опирается на звуковые образы, данные учителем, в которых предназначенный к выделению звук не только искусственно выделяется, но ему придаётся и характер «чистого» звучания, то задача решается легче. В противном случае наступает затруднение. Учителя это хорошо знают и обычно стараются обратить внимание детей на то, как звучит «чистый» звук в их произношении. Но это не всегда удаётся, и некоторые дети с трудом переключаются на выделение нужных звуков из тех растянутых, искажённых, не похожих на слова живой речи звуковых образов, которые им преподносит учитель.

Овладев выделением звуков, ученик закрепляет за выделенными звуками их оптические образы — буквы. В процессе этого закрепления возникают первые ошибки чтения, которые сводятся к замене одной буквы другой. Психологической основой этих ошибок являются недочёты запоминания зрительных образов. Необходимо отметить, что эти ошибки встречаются довольно редко и в подавляющем числе случаев тут же исправляются самим учеником. Наиболее часто они проявляются в форме колебания в узнавании и значительно реже имеют форму полного смешения оптических образов.

Значительно более частыми на анализируемой нами ступени являются ошибки, связанные с синтезом звуков, возникающие в связи с решением задачи слияния звуков в слог и слогов в слова. Количественно эти ошибки на ступени овладения речезвуковой символикой преобладают над всеми остальными видами ошибок. Психологическая природа ошибок слияния крайне сложна. Рождаются они из того же самого противоречия установок начинающего чтеца, которое было отмечено нами выше.

С самого начала обучения, приступая к звуковому анализу речи, ученик обычно получает противоречивые установки: а) выделить звуки из живой речи и б) выделить их в «чистом» виде, т. е. в таком в каком эти звуки не встречаются в речи. Это противоречие порождает ошибки выделения. Под влиянием упражнения в звуковом анализе

противоречие между «чистым» звуком и соответствующим звуком в живой речи преодолевается учеником. Ученик усваивает, наконец, что «чистый» звук и соответствующий ему звук речи не тождественны, хотя между ними и есть нечто общее. Ученик улавливает это общее и легко справляется с задачей выделения звуков. Но на стадии слияния это противоречие возникает вновь, и в другой форме. Теперь перед учеником стоит обратная задача: из чистых звуков создать речевой звуковой комплекс — слог. Новизна задачи заключается не только в том, что деятельность ученика из плана аналитического (выделение звука) переходит в план синтетический (слияние звуков), но и в том, что задача слияния решается на новой, сенсорной основе. В процессе выделения звуков ученик оперировал только слуховыми образами, теперь он оперирует зрительными образами как символами звуковых образов. Буква становится представителем чистого звука, в преодолении противоречия между отдельными буквами, выступающими в сознании ребёнка в качестве символов чистых звуков, и теми же буквами как представителями частей фонемы, заключается стоящая перед ребёнком задача слияния. Естественно, что эта задача решается не сразу, и значительное место занимает поэтому раздельное чтение букв, раздельное произнесение соответствующих им «чистых» звуков.

Приведём пример из собранных нами конкретных наблюдений.

Школьниками пройдены буквы *а, у, м*. Дети умеют читать *ум*. Учительница переставляет буквы этого слова, и на доске появляется *му*. Ученица Т. прочитать не умеет. Учительница приходит на помощь и предлагает протянуть *м* и затем быстро прибавить *у*. Однако помощь не сразу достигает цели. Девочка сначала читает *м'у* и уже затем *му*. Спрошенный после девочки мальчик В. то же слово, несмотря на то, что оно только что было прочитано правильно, читает так: *м'у — му*. Учительница делает новую перестановку и из *му* получается *ум*. Слово *ум* другая девочка (М.) читает как *му*, т. е. повторяет произнесённое предшествующим учеником, и только с помощью учительницы читает, наконец, так, как нужно. Учительница переставляет буквы и предлагает прочитать получившееся теперь слово. Оно читается девочкой с помощью переходной формулы *м'у*.

Приведенные примеры, которые могли бы быть увеличены, ясно указывают на то, что психологически задача слияния заключается в преодолении противоречия между буквой, как представительницей чистого звука, и той же буквой, как одной из носительниц фонематического звукового комплекса, причём преодоление это идёт в плане рече-звукодвигательных моментов: сначала ребёнок произносит *м'у*, а затем *му*, и относительно редко дети сливают сразу, не обращаясь к переходной форме (*м'у*).

Стремление начинающего обучаться слиянию школьника опереться на переходную формулу, т. е. сначала называть отдельные буквы, а уже потом прочитывать их слитно, психологически объясняется разрывом на этом этапе между глазом, голосом и значением.

Фиксируемый глазом ученика оптический образ (буква) не сразу связывается с его рече-звукодвигательным образом и речевым значением. Для того чтобы привести к единству глаз, голос и значение, ученику приходится употреблять определённые усилия: припоминать звучание воспринятых букв, объединять их в единый рече-звукодвигательный образ. В момент фиксации букв того или иного слова у школьника прежде всего всплывают образы «чистого» их звучания. Отсюда стремление назвать их (*м'у; н'а; л'и* и т. д.). А уже затем наступает следующий момент — момент собственно слияния, когда

м'у превращается в *му*, *н'а* в *на* и т. п. Попытка на стадии слияния опереться на переходную формулу является довольно распространённой среди детей, хотя это и не всегда бросается в глаза. Объясняется это тем, что некоторые дети называют сливаемые буквы не вслух, а про себя.

Как показали наши исследования, наиболее часты ошибки слияния при чтении слов, начинающихся согласными, так как фонематический характер звучания согласных, стоящих в начале слога, наиболее сильно отличается от звучания этого звука в «чистом» виде.

Характерной ошибкой чтения на разбираемой ступени является слияние звуков в обратном или даже просто в хаотическом порядке. Ярким примером ошибок этого рода является чтение одной наблюдаемой нами девочкой слова «шар». Сначала она читала *раш*, затем *ашр* и, наконец, *шар*. Все эти ошибки она преодолела самостоятельно, без подсказа со стороны учительницы или класса.

Далеко не всегда, однако, самостоятельные искания приводят к правильному решению. Многие дети не справляются с этой задачей, и ошибки приобретают у них устойчивый характер.

О чём говорит указанный только что вид ошибок и прежде всего ошибки чтения в обратном порядке?

О том, что начинающий читать школьник ещё не привык воспринимать слова слева направо, в силу чего нередко сбивается на чтение справа налево: вместо «шар» — *раш*, вместо «му» — *ум*, вместо «ма» — *ам* и т. д.

Преодолению ошибок слияния помогают, с одной стороны, правильное понимание ребёнком основной задачи обучения чтению, с другой стороны — метод работы преподавателя. Пришедший в школу ребёнок идёт учиться, и эта конечная цель для него ясна. Как будет протекать процесс учения, из каких звеньев он составит, в чём конкретно будут состоять ближайшие задачи учения — только что пришедшим в школу детям неясно. Но что они в школе должны чему-то научиться — эта основная конечная задача для них ясна. Приступая к чтению, ученик с первых же уроков начинает понимать, что научиться читать — это значит научиться узнавать и понимать речь автора путём овладения определенной символической формой. Отсюда уже с первых уроков ученик в процессе чтения стремится найти живую речь или её части. Усвоенный учеником взгляд на чтение как на средство овладения подлинной, знакомой ему до школы, живой человеческой речью значительно помогает ему адекватно решать сложные задачи звукового анализа и синтеза. В каждом предложенном для чтения слове ученик ищет смысла и удовлетворяется, если этот смысл найден. Если же в результате своих попыток он приходит к какому-то бессмысленному, с точки зрения его понимания, звуковому образу, он сейчас же сам старается отказаться от возникшей у него гипотезы и исправляет свою ошибку. Этим и объясняется, что девочка, прочитав слово «шар», сначала как *раш*, тут же отказывается от своего решения задачи и ищет нового. Новое решение *ашр* оказывается не лучше, и она продолжает искать до тех пор, пока не приходит к признанию в читаемом слове осмысленного слова «шар», известного ей из речи. Именно тогда она и успокаивается. Отсюда, чем ближе к словарю школьника читаемые им слова, тем легче он справляется с задачей, тем меньше ошибок и тем легче они преодолеваются школьником. И наоборот, слова, мало знакомые ребёнку, создают дополнительные трудности. Это положение особенно важно на ступени овладения учеником речезвуковой символической формой, когда он впервые овладевает принципами анализа и синтеза в области речи.

Имеющаяся у школьника правильная установка на чтение нуждается, однако, в поддержке со стороны учителя. Из приёмов, помогающих ученику в овладении речезвуковой символикой и способствующих преодолению ошибок на этом этапе обучения чтению, можно назвать несколько. Прежде всего, в процессе звукового анализа не следует ограничиваться только выделением звуков из слова, а надо тут же проделывать и обратный процесс: объединение выделенных звуков в доступные пониманию ученика слова живой речи. Такого рода упражнения облегчают ученику решение задач на слияние.

Для того чтобы облегчить ученику задачу выделения звуков из слов и тем самым предупредить возможность ошибок, полезно обращать внимание детей на артикуляционные моменты. Учительница наблюдавшаяся нами школы при помощи этого приёма в отдельных занятиях помогла овладеть процессом анализа ученику, который в классе не мог справиться с задачей выделения звуков.

Полезно использовать этот метод и в процессе обучения детей слиянию. Кстати сказать, приём этот доступен детям и может быть широко использован в педагогическом процессе. Нам кажется полезным также предварять упражнения в анализе и синтезе (слияние звуков) беседами, которые занятиям ребёнка звуковым анализом и синтезом придавали бы жизненный интерес. Такого рода коротенькие беседы можно было бы организовать по поводу помещённых в букваре картин, сопровождаемых надписями «ау», «ах», «мама» и т. п. И уже после этого приступать к решению на этих словах задач аналитического и синтетического порядка. Беседы эти должны помочь вызвать у детей основную установку при чтении — установку на то, чтобы понять написанное в книге. Создание такой установки значительно облегчит работу по анализу и синтезу звуков.

В заключение отметим, что предупреждение и преодоление ошибок на ступени овладения речезвуковой символикой особенно важно потому, что именно на этом этапе находят своё место психологические корни ошибок чтения, характерных для следующих ступеней обучения.

Ошибки на этапе сенсорно-аналитического чтения

Степень овладения речезвуковой символикой заканчивается овладением учащимся слоговым чтением (слиянием). С этого момента он воспринимает слог как единое целое, связанное с соответствующими рече-звукодвигательными моментами.

С внешней стороны сенсорно-аналитическая ступень характеризуется резко выраженными приёмами слогового чтения. Психологически эта ступень чтения отличается тем, что слог в сознании чтеца теряет свою независимость и выступает как часть некоторого целого — слова. Слово же воспринимается учащимся как часть предложения, предложение — как часть рассказа. Чтение на этой ступени развития приобретает, таким образом, направленность на познание некоторого более или менее сложного целого — рассказа.

Взаимосвязь глаза, голоса и значения на ступени сенсорно-аналитического чтения приобретает иные черты в сравнении с тем, что было на первоначальной ступени чтения. Хотя здесь, как и там, эти три момента, как правило, остаются разобщёнными и их объединение происходит в особых актах сознания чтеца, но это объединение перемещается с буквы и слога на слова: на ступени овладения речезвуковой символикой глаз, голос и значение сознательно объединяются чтецом сначала на отдельных буквах, затем уже на слоге и, наконец,

на слове; на ступени же сенсорно-аналитического чтения восприятие слога происходит на основе достигнутого уже синтеза глаза, голоса и значения и только при чтении целого слова требуются некоторые усилия для объединения этих трёх моментов.

Самая последовательность глаза, голоса и значения претерпевает на ступени сенсорно-аналитического чтения некоторые изменения в сравнении с предыдущей ступенью. На первой ступени, как правило, чтение начинается с восприятия буквы (глаз), затем идёт узнавание обозначаемого ею звука (голос), и, наконец, понимание речевого значения воспринятого. Такая последовательность остаётся и при чтении слогов или коротких слов. Что же касается последовательности глаза, голоса и значения на сенсорно-аналитической ступени, то здесь она несколько перестраивается: имеют место случаи, когда значение предвосхищается ребёнком прежде, чем глаз и голос закончили свою работу. Примерами может служить чтение следующих фраз наблюдавшихся нами девочек. Фразу: «Когда я увидел волков, то вместе с пастухом побежал за ними» девочка В. читает: «Когда я увидел волков, *в том месте* с пастухом побежал *за ним*». Другая девочка (К.) фразу: «Молодой нёс на спине зарезанного ягнёнка» — читает: «Молодой нёс *не на спине* зарезанного *ягнёнка*». Вот почему нельзя полностью согласиться с Бесуэллом, который считает, что при слоговом чтении глаз, голос и значение сближаются во времени и замыкаются в пределах только одного читаемого слова. Дело здесь значительно сложнее. При чтении трудных для ребёнка слов процесс протекает так, как это представляется Бесуэллу, при чтении же простых, доступных пониманию ребёнка слов и предложений проявляющиеся моменты антиципации вносят перестройку во взаимоотношения глаза, голоса и значения. Поскольку учащийся на этой ступени чтения (конец первого года обучения) характеризуется невысокой степенью умственного развития, конкретным мышлением, постольку чтение даже относительно простых рассказов является делом трудным. Если же учесть ещё незрелость зрительных восприятий на этой ступени развития чтения, то станет вполне понятным, что основной, типичной для чтения на сенсорно-аналитической ступени остаётся, всё-же, последовательность от глаза к значению: ребёнок слог за слогом (в трудных словах буква за буквой) воспринимает слово в зрительном плане и уже потом осмысливает его значение. И чем длиннее слово, чем менее оно понятно, тем оно труднее читается. По нашим данным среди правильно прочитанных слов в среднем на одно слово приходится 3,8 буквы, среди же ошибочно прочитанных — 7,4 буквы.

Самый процесс чтения лёгких и трудных слов весьма различен на этой ступени: при чтении лёгких слов учащиеся на сенсорно-аналитической ступени чтения чаще опираются на выступающие под строчку и над строчкой буквы, чем при чтении трудных слов. Приведенная ниже таблица ярко иллюстрирует отмеченное явление (стр. 100).

Данная таблица указывает на два характерных для ступени сенсорно-аналитического чтения момента. Первый из этих моментов заключается в том, что уже на ступени сенсорно-аналитического чтения учащийся начинает овладевать целостными формами восприятия и использовать выступающие буквы в качестве средства овладения словом в зрительном плане. Второй указывает на то, что целостные восприятия начинают формироваться при чтении сначала коротких слов, чем и объясняется большая роль выступающих букв в легко читаемых, коротких словах. При чтении же более трудных слов, которых, с точки зрения начинающего читателя, огромное большин-

Название рассказа	Количество выступающих букв в ‰ к общему числу букв	
	в легко читаемых словах	в трудно читаемых словах
Краснознамёнка	21	15
Скворцы прилетели	28	20
Снегирь	16	12
Волки	20	14
Среднее	21,25	15,25

ство, учащийся стремится опознавать каждую букву слова, в силу чего роль выступающих букв снижается.

Степень сенсорно-аналитического чтения характеризуется далее почти полным отсутствием выразительности. Если ребёнок иногда и придаёт выразительные оттенки той или иной фразе, то, как правило, делает это при повторном чтении этой фразы: сначала фразу он читает монотонно, по слогам, затем сразу и только здесь использует некоторые интонационные оттенки.

Отсутствие выразительности является следствием того, что чтец на этой ступени развития в большой мере является «рабом» сенсорного поля. Он настолько ещё поглощён процессом зрительного восприятия, сенсорные процессы настолько захватывают его внимание, что не только моменты выразительности, но даже соответствие формы языка его содержанию в трудных случаях отходят на задний план.

Этим же объясняется и резко выраженная замедленность темпов чтения на данной ступени развития: по нашим подсчётам чтение учащихся конца первого года обучения в 3,5 раза медленнее чтения учащихся конца второго года обучения, причём скорость чтения на этой ступени развития является фактором, тормозящим правильность его.

Для иллюстрации характера чтения на сенсорно-аналитической ступени развития приведём отрывки из протоколов двух исследований, проведенных в I классе в конце года.

Девочка В. А.

Рассказ 1. КАК ВОЛКИ УЧАТ СВОИХ ДЕТЕЙ.

Я шёл по дороге и с/зади себя у/слышал крик. Кричал маль/чик-па/стух. Он бе/жал по/лем и на кого-/то по/казывал. Я по/гля/дел и у/ви/дел: по полю бегут два вол/ка — один волк ма/терой, другой мо/ло/дой. Молодой нёс на спине за/ре/зан-ного яг/(не)нка, а зубами дер/ж(ал) его за ногу. Матерой волк бе/жал по/зади. Когда я у/ви/дел вол/ков, то (в)месте с пастухом по/бежал за/ними.

Рассказ 2. СКВОРЦЫ ПРИЛЕТЕЛИ.

«Смотри(те), скворцы!» — крикнул кто-то.

И пра/вда, скво/рцы си/де/ли вы/соко на вет/ках то/полей. После во/ро/бьёв они ка/зались не/привычно боль/шими и че/рес/чур чёр/ными.

Скворцы начáли таскать в с/к/во/речни мох, вату, пёрь/я, пух.

Они лю/бят глу/бокие с/к/во/речни. Ту/да не по/лезет лапой кошка, не про/су/нет свой клюв во/ро/на.

С/к/ворец никогда вес/ною не ищет своей пищи ни в воз/дúхе, ни на де/ре/ве. Его корм на зем/ле ^{не} (и) в земле. Он ис/т/ ^е ре/б(л)я/ет в те/че/ние ле/та мáссу в/ся/ких вре/д/ных для са/да и о/го/ро/да на/се/комых.

Девочка К. В. (знала буквы к моменту прихода в школу).

Р а с с к а з 1. КАК ВОЛКИ УЧÁТ СВОИХ ДЕТЕЙ.

Я шёл по дороге и сзадí ^х себя услí(ш)ал крик. Кричал маль/чик пастух. Он беж(ал) ^{ит} полем и на кого-то по/ка/зывал. Я по/гля/дел и увид(е)л: по полю бе(г)ут ^а ^ж два волкá — о/дин волк ма/те/рой, ^н дру/гой мо/ло/дой. Мо/ло/дой нёс ^{не на} спине ^р за/ре/занного я(г)нёнка, а зу/бами де/р/жал его за нóгу. Мá/тé/рой волк бе/жал по/за/ди. Когда я увид(е)л ^а волков, то в/мес/те с пастухом побé/жал за ни/ми.

Р а с с к а з 2. СКВОРЦЫ ПРИ/ЛЕ/ТЕЛИ.

«Смотрите, с/к/ворцы!» — крик/нул ^й кто-то.

И п/ра/в/да, с/к/ворцы сидели вы/со/ко на вет/ках топóлей. По/сле во/ро/бь/ёв они ка/за/лись не/г/р/у/ч/но боль/шими и че/рес/чур чёр/ными. С/к/ворцы начáли та/скать в скворечни мох, вату, пёрь/я, пух. Они лю/бят глу/бо/кие скво/речни. Ту/да не по/ле/зет лапой ко/шка, не про/су/нет с/вой клюв ворона. С/к/ворец ни/когда вес/ной не (ищет) ^{е/щет} ^м ^е ^{ну} свое(й) пиг(и) ни (в) воз/духе, (ни) на дере/ве. Его ко/р/м на зем/ле и в земле. Он истре/б/ляет ^к (в) течение лета мáс/су в/ся/ких вре/д/ных дл/я са/да и огорода на/се/к/с/мых.

Примечание. В приведённых отрывках протоколов вертикальные чёрточки указывают на слогсвое чтение, волнистая линия — на замедленное чтение, подчёркивание — на повторения (двойное повторение отмечено двумя подчёркиваниями). Встречается иногда и тройное повторение (3 подчёркивания).

Приведенные протоколы ясно указывают на то, что главным видом неполадок на сенсорно-аналитической ступени чтения является повторение слов и слогов.

Где причина указанного явления?

Для ответа на этот вопрос обратимся к психологическому анализу повторений. Наиболее часто случаи повторения на данном этапе развития чтения обусловлены стремлением чтеца объединить в одном звуковом образе то, что получено в результате слогового чтения. Это — продукт звукового «подытоживания».

В основе этого стремления лежит незрелость процессов восприятия, неумение воспринимать слово сразу в качестве единого оптического образа. Восприятие большинства слов требует специальных усилий. Усилия эти проявляются в том, что учащийся овладевает

словом через слоговое чтение. При слоговом же чтении овладение словом как целостным зрительно-рече-звукодвигательным образом наступает не сразу, особенно если читаемое слово длинно и относительно ново для учащегося.

Прочитав раздельно первые два слога, учащийся чувствует необходимость объединить прочитанные слоги в некоторое целое. Отсюда — повторение частей слова. Справившись, наконец, с чтением по слогам всего слова, учащийся испытывает потребность привести к оптическому и звуко-речедвигательному единству все слово в целом. Отсюда повторение всего слова. Примером такого рода недостатков чтения может служить чтение следующих слов: погля-погля-дел — поглядел, ка-за-каза-лись — казались, мо-ло-до-молодо-му — молодому и т. д.

Наиболее резко затруднения в зрительном восприятии слов выступают при чтении длинных слов, слов с сочетаниями согласных и малознакомых детям слов. При чтении этих слов чаще всего поэтому имело место повторение.

Однако в наших исследованиях наблюдались неоднократно случаи повторения и коротких, простых по форме, близких словарю ученика слов. Объяснить повторение этих слов незрелостью процессов восприятия было бы трудно. Психологическая природа этих случаев, видимо, была другой и лежала не столько в процессах восприятия, сколько в процессах осмысливания текста рассказа. На такое понимание психологической природы этих случаев повторения наталкивает нас анализ конкретных фактов их появления. Оказывается, что короткие, доступные по форме и содержанию слова повторялись детьми тогда, когда с этих слов начинались новые, непосредственно не связанные с ранее прочитанной частью рассказа мысли. Примером может служить чтение рассказа «Снегирь». В этом рассказе такие простые слова как «ко мне...» «раз я...», «без», «на» и т. п. повторялись детьми потому, что первое чтение этих слов не подсказывало дальнейшей мысли автора. Словами «ко мне...» автор начинал мысль о появлении у него в комнате собаки; словами «раз я...» он начинал новую мысль о своём неожиданном отъезде.

Повторение предлогов и союзов также обуславливалось стремлением установить смысловую связь ранее прочитанного с последующим текстом. В фразе «Потом он (снегирь) как-то покружился надо мной, сел на шкаф и просвистал без ошибки мою любимую песенку» — повторяется слово «без» потому, что первое чтение этого слова не делает ребенку ясным дальнейшее содержание текста. Аналогично обстояло дело и с повторением девочкой М. предлога «на» в фразе «Садился к ней на спину и даже на голову».

Встречаясь с новыми, мало связанными с содержанием ранее прочитанного мыслями, сталкиваясь с новой, неожиданной конструкцией фразы, ученик, естественно, испытывает некоторые затруднения в понимании дальнейшего. Отсюда некоторая неуверенность в правильности прочитанного, приводящая к повторению слова или слов. В повторениях выражалось стремление двоякого рода: или осмыслить дальнейшее содержание читаемого, или же проверить правильность первого чтения. Первый случай мы имели тогда, когда повторялись слова, простые по форме и по содержанию, второй — при чтении трудных для учащегося слов (с точки зрения их содержания или формы).

Характерной особенностью чтения на сенсорно-аналитическом этапе является относительно малое количество ошибок, вызванных догадкой. Причиной этого является стремление ученика опереться

в процессе чтения в первый период после букваря на сенсорные элементы. Ученик не рискует ещё опираться на догадку. Поэтому отношение между количеством повторений, связанных со слоговым приёмом чтения, и количеством ошибок-замен по догадке в этом периоде колеблется между 10 : 1 и 15 : 1.

Дело, однако, не только в количестве догадок: на ступени сенсорно-аналитического чтения догадка носит своеобразный характер. Её психологическая структура отлична от психологической структуры догадки на более поздних ступенях развития чтения. При сенсорно-аналитическом чтении догадки ребёнка характеризуются робостью и более тесно связаны с процессами зрительного восприятия. Учащийся начинает читать слово по слогам и, только прочитав значительную часть слова, догадывается о его значении. Лишь после этого он позволяет себе окончить его по догадке. В качестве типичных примеров можно привести следующие ошибки-догадки: ученик читает слово «показывал» («Он бежал по лесу и на кого-то показывал»), следующим образом: «по/-каз — показал». Другой пример. В фразе: «Оба волка побежали скорей и скрылись из глаз» слово «скрылись» ребёнок читает: «и с/-к/-ры/-лся». Приведенные случаи догадок можно назвать догадками в пределах читаемого слова.

Обусловленность ошибок-догадок на ступени сенсорно-аналитического чтения процессами зрительного восприятия определяет и форму этих ошибок. Ошибки-догадки на этой ступени развития чаще всего проявляются в виде ошибок замены окончаний. Такие же ошибки-замены, когда заменяющие и заменяемые слова не имеют общих оптических элементов, хотя и наблюдаются здесь, но встречаются редко. У наших испытуемых мы нашли всего лишь несколько таких ошибок. Так, девочка В. фразу: «отбили врага» — прочитала «отбили *друга*», читая слова «советскую республику» она заменила слово «республику» словом *страну*. При этом следует отметить, что эта девочка, по её словам, «умела немного читать» к моменту прихода в школу.

Не всегда, однако, замены по догадке у детей, находящихся на ступени сенсорно-аналитического чтения, продиктованы смыслом ранее прочитанного. Имеются случаи, когда замена слов обуславливалась влиянием звучания ранее прочитанного слова (ошибки торможения по Раншбургу). Примером может служить чтение девочкой М. фразы: «Снегирь продолжал сидеть на ней, как на седле» в таком виде: «Снегирь продолжал сидеть на ней, как *на сидел*».

Раншбург, а за ним и Штолль считали, что этот вид ошибки является распространённым при чтении и списывании. В наших опытах этого не наблюдалось. Ошибки торможения по Раншбургу у нас хотя и встречались, но крайне редко. И это понятно. Эти ошибки — одна из форм проявления автоматизма. Процесс же чтения является сознательным видом деятельности учащегося на всех ступенях развития, что исключает широкие возможности проявления автоматизма, особенно на сенсорно-аналитической ступени чтения, когда навык ещё далеко не сформировался.

В наших наблюдениях имел место ещё один случай замен, которые обуславливались не смыслом рассказа и не торможением по Раншбургу, а простым стремлением учащегося упростить трудное по произношению или непонятное слово. В последнем случае непонятное слово заменялось другим или несколько более понятным или же хотя и не понятным, но зато более простым по произношению. Примером такой замены слова по принципу упрощённого звучания является чтение слова «ягнёнка» как *ягонка*. Характерно, что ученик, раз про-

читав *ягонок*, затем всё время читал так это слово и ни разу не задумался над правильностью его чтения.

Другим примером этой же группы замен является стремление детей заменять книжные выражения более близкими им выражениями из живой речи. Фразу: «Он (снегирь) склевал их, сел на полочку и задремал» — ребёнок прочитал: «Он склевал их, сел на *форточку* и *загрел*». Или фразу: «Я дал ему зёрен и крошек хлеба» — ребёнок читает: «Я дал ему *зерна* и *крошки* хлеба». Слово «крылышками» дети заменяют *крыльями*, «грудкой» — *грудью* и т. д.

Соскальзывание на более привычные образы и обороты речи у чтецов на сенсорно-аналитической ступени развития встречается не часто. Здесь можно говорить скорее о тенденции к такого рода замене. Да это и понятно. Ведь сенсорно-аналитическое чтение тем и характеризуется, что определяется сенсорными моментами, которым подчинён процесс осмысливания содержания рассказа. А поскольку это так, постольку свобода творчества в процессе чтения ограничена, и замены, независимые от оптических форм слова, крайне редки. Подмеченная нами у детей этого этапа чтения тенденция время от времени соскальзывать на более доступную ученику живую речь лишний раз подчёркивает тот факт, что чтение развивается на основе речи. Эмансипация стиля автора от живой речи учащегося наступает не сразу. На первых ступенях развития связь эта проявляется в тенденциях ученика к замене стиля автора собственным стилем. Позднее, в связи с созреванием процесса восприятия, чтец будет иметь возможность овладеть полностью стилем автора, научится оживлять речь автора через выразительное чтение. На сенсорно-аналитической же ступени это невозможно в силу незрелости восприятия текста. Поэтому здесь проявляется ещё старая тенденция, оставшаяся от ступени овладения речезвуковой символикой, тенденция подчинить речь автора своей речи.

Прослеживая ошибки-замены, мы наблюдали случаи, когда ученик на сенсорно-аналитической ступени развития чтения читал слово так, что оно резко расходилось с тем, чего требовал смысл прочитанного ранее.

В рассказе «Снегирь» фразу: «Снегирь очень любил, когда его ласкали» — один из наших испытуемых прочитал так: «Снегирь очень любил, когда его *ласточки*». Фразу: «Он (снегирь) тогда начал петь, заливался, как-то встряхивался, становился резвым» — другой ребёнок прочитал: «Он тогда начинал петь, заливался, как-то встряхивался, становился *розовым*».

Полученные в процессе чтения несуразности мало смущают ребёнка на этой ступени. Учащийся не только мирится с отсутствием согласования, управления, с такими очевидными для него нелепостями как «розовые скворцы», но даже подчас допускает явную бессмыслицу при чтении малознакомых или незнакомых слов. Так, один ребёнок вместо «ягнёнка» прочитал *ярнёнка*.

В последнем случае мы сталкиваемся с новым видом ошибок — с ошибками искажения, когда имеющееся в тексте слово заменяется бессмысленным сочетанием звуков.

Чаще всего ошибки искажений имеют место при чтении трудных, непонятных ученику слов. Нередко после искажённого чтения непонятного слова ученик вдруг останавливается и заявляет: «Не могу прочитать это слово, не знаю, что это такое». Ошибки искажений являются прекрасной иллюстрацией того, что процессы восприятия текста вовсе не являются простым зеркальным отражением, а обуславливаются мыслительной деятельностью чтеца. Как только осмысли-

вание становится невозможным, структура восприятия меняется. При отсутствии значения оптический образ слова теряет свой смысл. Мы неоднократно встречались с такими случаями, когда ученик слово «матерой» читал по буквам, пытался точно воспроизвести прочитанное слово в целом, но кончал тем, что заявлял о неумении прочитать это слово, хотя элементы слова были восприняты все и в нужном порядке.

Таким образом, психологической основой ошибок искажения на сенсорно-аналитической ступени чтения является невозможность для ученика осмыслить значение читаемого слова.

Обращаясь к другим видам ошибок чтения на сенсорно-аналитической ступени его развития, необходимо отметить прежде всего их незначительный удельный вес.

Ошибки перестановок на этой ступени чтения встречаются в виде исключения. Факт этот находится в полном соответствии с своеобразием психологической структуры чтения этого периода: связанность чтеца сенсорным полем не позволяет проявлять далеко идущие догадки.

Пропуски и добавления на ступени сенсорно-аналитического чтения проявляются чаще всего в пропуске и добавлении букв. Психологической основой этих ошибок является догадка или же ошибочное восприятие целого слова или отдельных букв, когда одна буква заменяется другой, сходной по внешней форме.

Представлены эти ошибки незначительным количеством потому, что учащийся на сенсорно-аналитической ступени развития тщательно, в силу незрелости зрительных восприятий, следит за оптическими структурами текста, и эта тщательность предупреждает указанные ошибки.

Ошибки ударений по своей психологической природе являются ошибками не чтения, а живой речи учащегося. Ученик читает так, как говорит. Литературный язык ему ещё недостаточно знаком. Расхождением речи ученика с литературным языком и объясняются ошибки ударений.

Обращаясь к анализу ошибок и затруднений, классифицированных по разработанной нами психологической схеме, необходимо прежде всего подчеркнуть, что крайне трудно провести демаркационную линию между ошибками восприятия и осмысливания.

Дело в том, что восприятие в процессе чтения осуществляется не независимо от мышления, а в связи с ним. Каждая ошибка или затруднение в восприятии в какой-то степени является ошибкой или затруднением мышления. Чтение — сложный творческий акт деятельности, в которой отдельные психические процессы находятся в теснейшем взаимодействии друг с другом.

Поэтому если мы те или иные случаи относим к ошибкам или затруднениям восприятия, то этим мы хотим сказать лишь то, что здесь незрелость восприятия является основной, но не единственной причиной ошибки.

То же самое надо сказать и про ошибки осмысливания. Они так же связаны с процессами восприятия, как ошибки восприятия с мышлением.

Однако между ошибками восприятия и ошибками собственно осмысливания есть всё же существенная разница. В ошибках восприятия основную роль играет сенсорная сфера: осмысливание идёт следом за восприятием. Иначе обстоит дело в ошибках осмысливания. Здесь самый процесс восприятия обусловлен процессом осмысливания. В ошибках осмысливания учащийся предшествующим содержа-

нием рассказа устанавливается на восприятие, так что оно на каком-то отрезке текста может неадекватно отражать оптическую структуру отдельного слова или даже целой группы слов.

Несмотря на трудность классификации ошибок по рубрикам психологической схемы, мы всё же попытались это сделать путём тщательного рассмотрения психологической природы каждой отдельной ошибки. Полученные нами данные говорят о том, что на сенсорно-аналитической ступени чтения наибольшую выраженность получают ошибки, обусловленные процессами восприятия. Значительно меньший (вдвое примерно) удельный вес имеют ошибки осмысливания. Что же касается ошибок, обусловленных речедвигательными процессами, то им принадлежит совсем незначительное место.

Чем обуславливается преобладание ошибок восприятия? Для ответа на этот вопрос, остановимся на рассмотрении взаимосвязи процессов восприятия и осмысливания.

Взаимообусловленность процессов восприятия и осмысливания в акте чтения имеет место на всех ступенях обучения, начиная с этапа овладения речезвуковой символикой. Однако, характер взаимодействия процессов восприятия и мышления на каждой из этих ступеней различен. Это зависит от различия задач, стоящих перед чтецом на первой и на второй ступени развития чтения.

На ступени овладения речезвуковой символикой перед учеником стоит задача прочитать отдельное слово или же доступное по смыслу и форме простое предложение. Иначе обстоит дело на ступени сенсорно-аналитического чтения.

Теперь перед чтецом стоит значительно более трудная задача — осмыслить рассказ как сложное целое. А как бы ни был прост по содержанию предлагаемый для чтения рассказ, он всегда характеризуется многочисленными изгибами мысли. Эти изгибы могут проявляться то в отдельных оттенках мысли основного содержания рассказа, то в отклонениях в сторону, в целях пояснения высказанных положений, в разъяснениях некоторых моментов и т. д. Всё это осложняет процесс связывания отдельных частей воспринимаемого текста с основным содержанием рассказа. А связь эта необходима, так как смысловое значение отдельных слов нередко зависит от содержания ранее прочитанного. Общеизвестно, что одни и те же по форме слова имеют одно значение, если их взять в изолированном виде, и другое значение в контексте. Так, например, слово «раз», взятое изолированно, может быть воспринято в смысле числительного «один», но это же «раз» в контексте может служить и союзом. В этой то необходимости осмыслить рассказ как сложное динамическое целое и кроется причина своеобразия во взаимоотношении восприятия и осмысливания у детей на сенсорно-аналитической ступени развития чтения.

Изучение конкретных видов ошибок на ступени сенсорно-аналитического чтения показало, однако, что учащийся этой ступени развития относительно редко руководствуется в своих догадках содержанием рассказа как целого. Значительно чаще он попадает под власть смысла отдельной фразы. В первую же очередь чтение определяется у него процессами восприятия, а так как эти процессы при чтении оказываются еще недостаточно зрелыми, то отсюда и возникает указанное выше преобладание ошибок восприятия.

Ошибки восприятия и осмысливания наблюдаются в двух видах: в виде неисправленных ошибок и в виде ошибок, замеченных и исправленных самим чтецом.

Незамеченные ошибки говорят о более резком разрыве мыслительных процессов и процессов сенсорного порядка, замеченные же и исправленные ошибки указывают на момент контроля сознания в согласовании формы и содержания, того контроля, из которого в процессе упражнений формируется свойственное развитым формам чтения соответствие между восприятием и смыслом. Нами не раз наблюдались случаи, когда ученик начинал читать слово ошибочно, но тут же обнаруживал неправильность и читал его правильно.

Мальчик Г. в фразе: «Потом он как-то покружился надо мной, сел на шкаф и просвистал без ошибки мою любимую песенку» — слова «надо мной» прочёл так: «на́до, надо мной». Девочка С. в фразе: «Снегирь вспорхнул мне на плечо» — слово «вспорхнул» прочитала сначала *вспорхул*, а затем повторным чтением исправила его. Мальчик М. в фразе: «Лучше всего наблюдать скворца рано утром» — слово «раю» прочитал сначала как *разно*, затем поправился в повторении.

Такого рода ошибки являются показателем сложной психологической природы перехода от чтения как преимущественно сенсорного акта к чтению «через содержание» прочитанного. Исправления вызываются иногда несоответствием прочитанного слова смыслу фразы, как это мы имели у мальчика Г. при чтении слов «надо мной», иногда же ребёнок исправляет ошибку потому, что само слово в его чтении оказалось бессмысленным и он в повторном чтении ищет смысла.

Слабость общего умственного развития ребёнка и недостаточность развития процессов восприятия часто бросают ученика на сенсорно-аналитической ступени развития чтения во власть случайных ассоциаций.

Фразу: «Снегирь вспорхнул мне на плечо и стал тереться головой о мою шею, совсем так, как трётся кошка» — ребёнок прочитал так: «Снегирь вспорхнул мне на плечо и стал *тереться клюв о меня* совсем так, как трётся кошка».

Особенно большое количество таких ошибок чтения, которые обусловлены случайными ассоциациями, встречается при чтении трудных рассказов. Это говорит о необходимости тщательного подбора рассказов для чтения на этой ступени его развития. Слишком трудные рассказы, давая простор для случайных связей, тормозят процесс формирования чтения, задерживают выработку синтеза глаза и значения в акте чтения.

Ошибки на этапе угадывающего чтения

За сенсорно-аналитической ступенью чтения следует ступень угадывающего чтения. Характерной чертой этой ступени является переход от аналитических форм восприятия к целостным его формам. Чтец этой ступени отказывается уже от слоговых приёмов чтения и стремится схватить слово в целом, опираясь, с одной стороны, на содержание текста, с другой — на некоторые опознавательные признаки слова как оптического целого. Однако процесс целостного восприятия слова на этой ступени развития ещё не сформировался полностью. Он находится в стадии становления.

Что касается соотношения глаза, голоса и значения, то оно претерпевает дальнейшую, в сравнении с этапом сенсорно-аналитического чтения, перестройку. Появляющийся уже на предыдущей ступени синтез между глазом, голосом и значением здесь получает более развитые формы. В связи с этим учащийся многие доступные его пониманию слова и фразы читает сразу и правильно. Но этот синтез всё же ещё очень слаб и при малейших затруднениях в чтении

нарушается. Разрыв между глазом, голосом и значением слова вступает в силу. В акте чтения он и здесь, как на предыдущих ступенях, преодолевается. Но самый процесс преодоления меняет свой характер. Если на предыдущей ступени чтения ребёнок, преимущественно, шёл к значению от глаза и голоса, то у чтеца на ступени угадывающего чтения глаз и голос начинают в значительной мере определяться тем значением, которое предвосхитил учащийся под влиянием смысла ранее прочитанного.

Обнаруженная чтецом на угадывающей ступени чтения тенденция воспринимать дальнейшее под влиянием смысла ранее прочитанного сама по себе является прогрессивной стороной. Но при недостаточной зрелости целостных процессов зрительных восприятий эта тенденция приводит к частым ошибкам, так как этот момент влечёт за собой ослабление актов восприятия чтеца. Не случайно на этой ступени чтения выступающие буквы в слове мало дифференцируют слова в смысле трудности их прочтения. Приводимая ниже таблица иллюстрирует это положение довольно ярко (ср. с таблицей на стр. 100).

Название рассказа	количество выступающих букв в ‰ к общему количеству букв	
	малоошибочные слова	многоошибочные слова
Краснознамёнка	20	20
Скворцы прилетели	23	20
Снегирь	15	10
Волки	16	17
Среднее	18,5	16,75

Длина слов сохраняет свою дифференцирующую силу в смысле ошибочности и на этой ступени чтения. По нашим данным среднее количество букв в словах, безошибочно читаемых всеми испытуемыми, равно 3,8; в словах, прочитанных с ошибками до 25‰ чтецов, — 5,3 буквы и в словах, ошибочно прочитанных от 25 до 50‰ чтецов, — 8,4 буквы. Этот факт указывает на то, что под влиянием тенденции угадывать слова при чтении особенно страдают более длинные, а потому и более трудные для прочтения слова.

Ярко выраженная на ступени угадывающего чтения тенденция чтецов к угадыванию слов, без достаточного внимания к процессам зрительного восприятия, приводит не только к большому количеству ошибок, но и самые ошибки делает своеобразными как по форме, так и по их психологической сущности.

В ошибках-догадках ученик на угадывающей ступени чтения нередко допускает разрыв между формой и содержанием и приходит к явным нарушениям законов языка. Девочка Ш. из II класса фразу: «Молодой нёс на спине зарезанного ягнёнка, а зубами держал его за ногу» — читает: «Молодой нёс на спине *загрызшего* ягнёнка, а *в зубах* держал его за ногу» («Волки»). Приведенные ошибки явно указывают на угадывание под влиянием ранее прочитанного, причём такое угадывание, которое нарушает правила языка.

Процесс угадывания на этой ступени развития чтения является сложным процессом. Руководствуясь содержанием ранее прочитанного, учащийся часто вносит своё, идущее от его опыта понимание. На это

указывает только что приведенная ошибка. Для ребёнка гораздо понятнее выражение «загрызть ягнёнка», чем «зарезать ягнёнка», когда речь идёт об умерщвлении ягнёнка волком. Отсюда первый слог слова «зарезанного» стимулирует ребёнка к чтению этого слова как *загрызшего*.

В догадке на ступени угадывающего чтения ребёнок часто идёт по пути упрощения слов текста, причём упрощение это обуславливается стремлением подчинить текст своему пониманию и своему языку. На этой ступени развития, как и на ступени сенсорно-аналитического чтения, ребёнок связывает текст с живой речью не через выразительность чтения, а через приспособление языка автора к своему языку. Та же девочка в рассказе «Скворцы прилетели» фразы: «Походка его очень быстра и чуть-чуть неуклюжа, с перевалочкой с боку на бок. Внезапно он останавливается, поворачивается в одну сторону, в другую» — читает так: «Походка его очень *быстрая* и чуть-чуть *неуклюжая*, с *перевалкой* с боку на бок. Внезапно он *останавливает*, *поворачивает* в одну сторону, в другую».

В целях более яркого подчёркивания своеобразия угадывающего чтения приведём сопоставление чтения одного и того же рассказа детьми на сенсорно-аналитической и на угадывающей ступени развития:

Рассказ «Скворцы прилетели»	Мальчик А. Чтение этого рассказа на сенсорно-аналитической ступени развития	Девочка К. Чтение этого рассказа на ступени угадывающего чтения
<p>«Смотрите, скворцы!» — крикнул кто-то.</p> <p>И правда, скворцы сидели высоко на ветках тополя. После воробьёв они казались непривычно большими и чересчур чёрными.</p> <p>Скворцы начали таскать в скворечни мох, вату, перья, пух.</p> <p>Они любят глубокие скворечни. Туда не полезет лапой кошка, не просунет свой клюв ворона.</p> <p>Скворец никогда весной не ищет своей пищи ни в воздухе, ни на дереве. Его</p>	<p>«Смотрите, скворцы!» — крикнул кто-то. И правда, ^(высоко) скво/рцы си/де/ли на вет/ках то/полей. После во/ро/бьёв они ка/зались не/при/вычно боль/шими и че/ресчур <u>чёр/ными</u>. Скворцы <u>начали</u> таскать в <u>с/к/воречни</u> мох, вату, пёр/ья, пух. Они лю/бят глу/бокие <u>с/к/воречни</u>. <u>Ту/да не по/лезет</u> лапой кошка, не <u>про/су/нет</u> свой клюв <u>во/ро/на</u>. С/к/ворец никогда <u>вес/ною</u> не ищет сво/ей пи/щи <u>ни в воз/духе</u>, ни на <u>де/ре/ве</u>. <u>Его корм на зем/ле</u></p>	<p>«Смотрите, скворцы!» — крикнул кто-то. И правда, скворцы сидели высоко на ветках тополя. После [воробья] они казались непри-^(чёрными)вычно большими и [чересчур] чёрными. Скворцы начали таскать в скворечни мох, вату, перья, пух. Они [любили] глубокие [скворечники]. Туда <u>не пролезет</u> лапой кошка, не просунет свой клюв ворона.</p> <p>[Скворцы] <u>никогда</u> весной не ищет своей пищи ни <u>в воздухе</u>, ни на [деревьях]. Его корм на земле и в земле.</p>

(Продолжение)

Рассказ «Скворцы прилетели»	Мальчик А. Чтение этого рассказа на сенсорно-аналитической ступени развития	Девочка К. Чтение этого рассказа на ступени угадывающего чтения
<p>корм на земле и в земле. Он истребляет в течение лета массу всяких вредных для сада и огорода насекомых.</p> <p>Интересно глядеть, когда он между грядок охотится за своей добычей. Походка его очень быстра и чуть-чуть неуклюжа, с перевалочкой с боку на бок. Внезапно он останавливается, поворачивается в одну сторону, в другую.</p> <p>Склоняет голову то налево, то направо.</p> <p>Быстро клюнет и побежит дальше. И опять и опять. Лучше всего наблюдать скворца рано утром, до восхода солнца. Если по утрам сидеть тихо где-нибудь в саду, то скворцы скоро привыкнут к вам. Попробуйте бросать им червяков, всё уменьшая расстояние. Через некоторое время скворец будет брать пищу из рук и садиться на плечо.</p>	<p>^{ис} [и] в земле. Он [исте/ре/бря/ет] в те/че/ние ле/та <u>массу</u> в/ся/ких вре/д/ных для са/да и о/го/ро/да на/се/комых.</p> <p>Ин/те/ресно гля/деть, когда он <u>между</u> <u>грядок</u> охотится за <u>своей</u> до/бычей.</p> <p><u>По/ход/ка</u> его очень быстра и <u>чуть</u> [и] <u>чуть</u> не-/у/к/люжа, с <u>пе/ре/ва/лоч/кой</u> с боку на бок. Вне/зап/но он [ос/танóвился], [по/во/ро-тился] в [воду] [в] <u>сторону</u>, в другую.</p> <p>Скло/няет голову то ^{него} <u>налево</u>, то на/пра/во.</p> <p>Быс/тро [клюёт] и по/бе/жит <u>дальше</u>. И опять и опять.</p> <p><u>Луч/ше</u> всего на/блю/дать скворца <u>рано</u> <u>утром</u> до во/с/хода солнца. Если по у/т/рам ^(и) [сидеть] тихо где-нибудь <u>в</u> саду, то скворцы скоро привыкнут к [нам].</p> <p>По/про/буйте <u>бро/сать</u> им <u>[червянку]</u>, всё <u>умень/шая</u> рас/стояние. Через не/кото/рое время скворец будет брать пищу из рук и са/диться <u>на</u> ^(ц) пл/ечо.</p>	<p>Он истребляет в течение ^{мошек} лета [массу] всяких вредных для [садов и огородов] насекомых.</p> <p>Интересно глядеть, когда он между грядок охотится за своей добычей. Походка его очень [быстрая] и чуть-чуть [неуклюжая], с перевалкой с боку на бок. Внезапно он [останавливает, поворачивает] в одну сторону, в другую, [сколько] голову то налево, то направо. Быстро [клюёт] и побежит дальше. И опять и опять.</p> <p>Лучше всего [направляет] скворца рано утром [до света] солнца. Если по утрам сидеть тихо где-нибудь в ^(ец) саду, то [скворцы] скоро привыкнут к вам. <u>Попробуйте</u> [бросить] им [червячков], всё уменьшая расстояние. Через [несколько] время скворец будет брать пищу из рук и садиться на плечо.</p>

При первом же взгляде на приведенные протоколы ясна разница между сенсорно-аналитическим и угадывающим чтением. В средней колонке пестрят вертикальные чёрточки (слоговое и побуквенное чтение) и подчёркивания, в правой эти знаки встречаются как исключение. Зато в правой значительно больше квадратных скобок, которыми отмечены ошибки-догадки. Количественный подсчёт уточняет это впечатление и показывает, что повторений на сенсорно-аналитической ступени чтения в приведенном протоколе 43, тогда как повторений на ступени угадывающего чтения всего 4. Послоговое чтение на ступени угадывающего чтения вовсе отсутствует, тогда как количество слов, прочитанных по слогам или по буквам на сенсорно-аналитической ступени достигает 59. Зато обратную картину мы имеем при подсчёте ошибок-догадок: на сенсорно-аналитической ступени чтения их всего 11, на ступени угадывающего чтения — вдвое больше (21). Если же ошибки угадывания взять в процентном отношении ко всему числу ошибок и повторений, то разница в показателях будет особенно выразительна: ошибки-догадки на сенсорно-аналитической ступени развития составляют около 20% от всего числа ошибок и повторений, этот же вид ошибок на ступени угадывающего чтения составляет около 80% общего количества ошибок.

Ошибки-догадки выступают в форме замен, добавлений, пропусков. Количественно наиболее сильно представлены замены, добавления же и пропуски встречаются редко.

Замены на угадывающей ступени чтения иногда довольно резко расходятся с оптическим образом и значением слов текста, иногда же очень близки по смыслу к данным в тексте словам и представляют собой замену только их окончаний.

Примером резкого расхождения слов при замене может явиться ошибка девочки Е. II класса. В фразе: «Он склевал их, сел на полочку и задремал» — слова «на полочку» заменяются словами «на плечо». В предшествующей части рассказа ясно проступала мысль, что птичка постепенно привыкала к окружающим. Ребёнок уловил эту мысль и в замене слова «полочки» словом «плечо» особенно ясно подчеркнул её.

Примером замен второго рода могут быть такие, как: *скворцы* вместо «скворец», *улыбают* вместо «улыбнулась».

Встречаются, наконец, и такие случаи, когда дети заменяют слова текста такими, оптический образ которых не имеет ничего общего с образами заменённых слов. Эти случаи, однако, крайне редки.

Как показывает анализ нашего материала, каждый из трёх указанных видов замен имеет свою психологическую структуру. Ошибки-замены, когда оптические образы заменённых и заменяющих слов не имеют общих элементов, возникают в случаях полной ясности для чтеца мысли автора. При таких заменах смысловое содержание фразы обычно не нарушается. Интересным в этих заменах является то, что ученик совершенно не считает нужным проверить догадку через восприятие, соотнести её с оптическим образом слова.

Другой вид замен, когда заменяемые и заменяющие слова имеют общие оптические элементы, имеют несколько другую психологическую природу. Здесь догадка проверяется, и момент её реализации несколько отсрочивается. Ребёнок под влиянием прочитанного предугадывает смысл дальнейшего слова, но не рискует его назвать, прежде чем не схватил некоторые опознавательные признаки слова как оптического образа. Примером такого рода ошибок могут являться следующие. В фразах: «Я часто насвистывал ему свои любимые песенки. Снегирь очень любил, когда его ласкали» — ребёнок слово «его» заменяет

словом *ему*. Психология этой ошибки ясна. Девочка, прочитав, что ему (снегирию) насвистывают песенки, естественно ждёт, что и в следующей фразе будет указано, что же ещё ему было предложено. Однако она не спешит читать слово «его» как *ему* до тех пор, пока не увидела «е». Но как только образ «е» появился в поле прямого зрения девочки, она спешит реализовать свою догадку, и «его» читает как *ему*. Аналогичный случай мы имеем с ошибочным чтением слова «если» в рассказе «Скворцы прилетели». Мальчик Г. читает: «Лучше всего наблюдать скворца рано утром, до восхода солнца. *Если* по утрам...» — и т. д. Вместо «если» ученик читает *ели*. Всё дело в том, что приведенной здесь фразе предшествовало описание того, как питается скворец. Ребёнок не почувствовал перехода к новой мысли автора. У него по прочтении фразы остаются ещё в памяти способы питания скворца. Отсюда достаточно было самого небольшого сходства слова «если» со словом *ели* (сходства первых букв), чтобы произвести эту замену. Установка здесь может быть дана или смыслом целого отрывка рассказа или смыслом прочитанной части предложения, но замена всегда определяется смыслом прочитанного и характеризуется некоторой отсроченностью в реализации смысловой догадки.

Отсроченность реализации догадки, как показывают наши исследования, имеет разную степень. В некоторых случаях отсрочка весьма коротка, и стоит только ученику ухватить первые буквы нового слова и констатировать их совпадение с ожидаемым словом, как он реализует свою догадку. Так именно обстояло дело в только что приведённых ошибках: в заменах «его» — *ему*; «если» — *ели*. Но нередки случаи, когда отсрочка оказывается более длительной, и реализация догадки выступает не раньше, чем учеником опознаны все основные элементы читаемого слова. В этом случае ошибки-замены приобретают новый вид: заменяются уже не слова, а лишь суффиксы и окончания, или же только окончания слов; происходит замена множественного числа единственным, одного падежа другим и т. п. Фразу: «Скворец никогда весною не ищет своей пищи ни в воздухе, ни на дереве» девочка К., например, читает: «Скворец никогда весною не ищет своей пищи ни в воздухе, *ни на деревьях*». По тем же причинам слово «скворечни» заменяется словом *скворечники*, «заливался» — *заливисто* и т. д.

Степень отсроченности в реализации догадки зависит прежде всего от силы установки: чем ярче выражена установка на восприятие последующей мысли рассказа, тем быстрее реализуется догадка, и наоборот. С другой стороны, большое значение имеет характер складывающегося навыка чтения. Если ученик не теряет чувства реальности и проявляет необходимую настороженность к процессам восприятия, отсрочка получает более длительный характер. Если же даётся слишком большой простор возникающей догадке, то последняя реализуется гораздо быстрее, и момент её реализации ведёт к более частым и более грубым ошибкам. Отсюда, в целях выработки более правильных приёмов чтения необходимо развивать чувство меры в использовании возникающих в процессе чтения догадок, требовать более критического отношения к догадкам и учить детей контролировать догадки через процесс восприятия.

Как показывают наши исследования, на угадывающей ступени чтения наиболее часто встречаются ошибки отсроченных догадок и значительно реже такие замены, когда заменяемые слова совершенно не совпадают с данными в тексте по форме. Этот факт указывает на путь, каким идёт процесс развития чтения на этой ступени овладения

навыком: перешагнув от ступени сенсорно-аналитического к ступени угадывающего чтения, ученик начинает широко использовать догадку в качестве приёма чтения, но используя её, он стремится, всё же, контролировать её через восприятие. В процессе сознательного контроля догадок формируются новые, более совершенные приёмы — приёмы синтетического чтения.

Обращаясь к повторениям при чтении, необходимо отметить, что характер этого недочёта чтения на сенсорно-аналитической ступени и на ступени угадывающего чтения различен. На сенсорно-аналитической ступени повторения являются прежде всего следствием неумения схватить слово в целом. В повторении ученик на этой ступени стремится подытожить в звуковом и речедвигательном плане то, что схвачено его глазом.

Иную картину мы наблюдаем на ступени угадывающего чтения. Здесь повторения, как правило, обусловлены стремлением чтеца поставить читаемое в наиболее ясную связь с прочитанным. Слово обычно читается сразу и правильно. Однако оно повторяется. Нередки случаи повторения группы слов, а иногда и целых фраз. Повторение как средство овладения акустическим образом слова и его значением на ступени угадывающего чтения встречается редко, в случаях, когда ученик сталкивается с новым для него трудным словом (подпрыгивал, насвистывал, чересчур и т. д.). При чтении трудных слов ученик на этой ступени прибегает иногда к послоговому чтению. Однако характер послогового чтения здесь перестраивается. На ступени угадывающего чтения ученик трудные слова читает не столько по слогам, сколько по частям.

Повторение как средство связывания читаемого с ранее прочитанным имеет сложную психологическую природу. Повторяя слово или группу слов, ученик на угадывающей ступени чтения не только стремится связать читаемое с ранее прочитанным, но и предугадать дальнейший смысл рассказа. В повторении учеником берётся, так сказать, смысловой «разгон». В этом отличие чтения угадывающей ступени от чтения сенсорно-аналитической ступени. Там учащийся читал преимущественно словами и фразами. Здесь он начинает чувствовать рассказ как целое. Он стремится овладеть основной нитью рассказа. Он знает, что последующее связано с предыдущим смысловой связью. Отсюда, читая новое предложение, ученик целится не только на связывание со смыслом ранее прочитанного, но и заглядывает вперёд. У него появляется смысловая перспектива в акте чтения, что ещё отсутствовало или почти отсутствовало на ступени сенсорно-аналитического чтения.

Обратимся к фактам. В фразе: «Снегирь любил, когда я брал его, гладил и говорил, растягивая слова: мой милый, мой хороший» — ребёнок повторил слова «Я брал его» и слово — «слова». Повторение здесь не преследовало цели овладеть акустическим или смысловым значением повторенных слов. Повторенные слова сами по себе очень просты и вполне доступны учащимся. Повторение в данном случае имело значение средства связывания читаемого со смыслом прочитанного. Однако ученик повторил группу слов «я брал его» не только потому, что хотел связать это положение со смыслом ранее прочитанного. Повторяя эти слова, он осмысливал значение повторенного для последующего. Уяснив в повторении, что именно «я брал снегиря», ученик легче овладевает смыслом дальнейшего. Теперь для него ясно, что он, взяв его, может гладить и разговаривать с ним. Точно так же обстоит дело и с повторением слова «слова». В контексте прочитанного это слово понятно. Если бы этой фразой кончился рассказ,

ученик не повторил бы его. Здесь же он повторяет потому, что хочет вдуматься в значение этого слова для будущего, т. е. чтение для ученика на угадывающей ступени развития имеет смысловую перспективу до тех пор, пока он не закончил рассказ.

Ещё пример. В фразе: «Скворцы начали таскать в скворечни мох, вату, перья, пух» — ребёнок повторяет «начали таскать».

С этой фразы начинается новая мысль рассказа, а потому повторение здесь как средство связывания со смыслом прочитанного раньше не имело большого смысла. Ученик, однако, повторяет указанные слова и повторяет их с единственной целью — яснее понять перспективу этой мысли. Поняв перспективу, он спокойно и уверенно перечисляет что начали таскать скворцы: мох, вату, перья, пух.

Не следует, конечно, думать, что всякое повторение на ступени угадывающего чтения имеет двоякую цель: связать читаемое с прочитанным раньше и осмыслить только что прочитанное слово с точки зрения смысловой перспективы. Есть случаи, когда повторение преследует одну какую-нибудь из этих целей, есть случаи, когда оба указанных момента представлены ярко и с одинаковой силой, есть, наконец, случаи, когда одна из этих целей превалирует над другой. Для нас важно подчеркнуть лишь одно, что повторение на ступени угадывающего чтения отражает сложный процесс мыслительной деятельности учащегося.

Мы не будем останавливаться на детальном анализе других видов ошибок чтения, так как ошибки перестановок, пропусков и добавлений имеют, по существу, ту же психологическую природу, что и ошибки-замены, и выражены они слабо. Что касается искажений, то эти ошибки, как правило, являются следствием или неадекватности речедвигательных процессов в акте чтения (скороговоркой) или же обусловлены новизной читаемого слова.

Приведенный анализ ошибок ясно показывает, что в основном ошибки угадывающего этапа чтения являются ошибками осмысливания. Что же касается ошибок восприятия, то их удельный вес значительно снижается.

При сопоставлении ошибок угадывающей и сенсорно-аналитической ступеней развития чтения в плане психологической схемы мы имеем следующую картину: ошибок восприятия на ступени угадывающего чтения в полтора, примерно, раза меньше, чем на ступени сенсорно-аналитического чтения.

Что же касается ошибок осмысливания, то здесь дело обстоит наоборот: удельный вес ошибок этого рода на ступени угадывающего чтения повышается почти вдвое. Объясняется это своеобразием психологической структуры угадывающего чтения. Процесс чтения на этой ступени определяется в первую очередь содержанием прочитанного, а не процессами восприятия: последние ставятся во всё большую и большую зависимость от смысла ранее прочитанного.

В связи с этим перестраивается и характер взаимосвязи между процессами восприятия и осмысливания на ступени угадывающего чтения в сравнении с сенсорно-аналитическим этапом. Здесь, как и там, задача заключается в том, чтобы прочесть не слово и не фразу, а целый рассказ, представляющий собой сложное смысловое целое. Но решается эта задача различно: на сенсорно-аналитической ступени чтения ученик идёт к пониманию рассказа от фразы, ученик же угадывающего чтения начинает использовать новый, более совершенный путь чтения — от смысла читаемого рассказа к фразе. Путь этот пока ещё находится в становлении, а потому и мало надёжен, пестрит ошибками. Но он всё же уже используется учеником. Разница в спо-

собах решения задачи определяет разницу в характере зависимости ошибок чтения от осмысливания: на угадывающей ступени развития чтения замены, пропуски и добавления чаще носят печать влияния фабулы рассказа, тогда как на сенсорно-аналитической ступени для этих ошибок более характерна печать влияния смысла читаемой фразы.

Говоря о психологии ошибок на ступени угадывающего чтения нельзя не остановиться на ошибках языкового порядка.

Учащиеся данного этапа чтения иногда как бы теряют чувство языка: грешат против согласования и управления. Обратимся к фактам. Фразу: «Скворцы никогда весною не ищут своей пищи ни в воздухе, ни на дереве» девочка А. II класса читает: «Скворец никогда весною не ищет свой пищу ни в воздухе, ни на дереве». «Когда я увидел волков, то вместе с пастухом побежали за ними», — читает девочка К. Ребенок Ш. путает времена и даёт такую фразу: «Любил, когда я брал его, глажу и говорю, растягивая слова: мой милый, мой хо-ро-ший». Мальчик В. читает: «Только когда пришла беда, старый оставил учёные (учение) и сам взял ягненка». Ошибок языка у детей на угадывающей ступени чтения довольно много, и встречались они у большинства наших испытуемых.

Эта нечуткость к языку тем более поразительна, что учащиеся II класса относительно уже свободно владеют языком, их живая речь грамматически правильна. Больше того, во II классе на уроках русского языка они знакомятся с некоторыми основными правилами речи. И тем не менее при чтении в некоторых случаях учащиеся грубо нарушают хорошо известные им практически и теоретически правила. Несомненно, что, если бы им понадобилось сказать эти фразы в живой речи, такого нарушения законов языка, которое допускается при чтении, они не допустили бы. В разговорной речи совершенно невозможно допустить, чтобы ученик II класса сказал: «Я часто насыпал ему свой любимые песенки» (так мальчик Н. прочитал фразу: «Я часто насвистывал ему свои любимые песенки»).

Языковые ошибки на угадывающей ступени чтения имеют место лишь в сложных по построению предложениях. Этот факт помогает вскрыть их психологическую природу. Под влиянием повышенной трудности чтения создаётся резкий разрыв между формой и содержанием. Следуя основной мысли рассказа, стремясь удержать смысловую связь, ученик ослабляет внимание к процессам восприятия; переключившись же на процессы восприятия, он теряет основную мысль рассказа и даже мысль, выраженную читаемой фразой. Практическое владение языком в этом случае мало помогает ученику ввиду того, что язык его расходится с литературным языком рассказа. И чем резче это расхождение, тем большая возможность разрыва формы и содержания. Этим объясняется то, что ошибки нарушения грамматических правил появляются только в трудных, резко отличных от повседневного языка учащегося предложениях, где живая речь его не может оказать непосредственной помощи.

Ошибки языка встречались не только на ступени угадывающего, но и на ступени сенсорно-аналитического чтения. Однако психологическая природа этих ошибок на двух указанных ступенях различна. Разница эта заключается в том, что ошибки языка являются на сенсорно-аналитической ступени развития часто следствием чтения словами или предложениями, тогда как ошибки языка на ступени угадывающего чтения являются преимущественно следствием стремления ребёнка читать рассказ как целое.

Частые случаи ошибок языкового порядка при чтении длинных, сложных по конструкции предложений говорят о том, что этому мо-

менту должно быть уделено серьёзное внимание при составлении текстов для чтения учащихся II класса школы. Перенасыщение текста трудными по конструкции предложениями не только тормозит овладение чтением, но может отрицательно отозваться и на формировании речи ученика. К сожалению, книги для чтения не всегда учитывают этот важный педагогический момент.

Ошибки на этапе синтетического чтения

Степень угадывающего чтения сменяется степенью синтетического чтения, охватывающей собой длительный период развития. Эта ступень распадается на ряд фаз, которые отличаются друг от друга степенью выразительности чтения. Мы остановимся на анализе ошибок первой фазы ступени синтетического чтения, фазы маловыразительного чтения.

Основной, характерной для первой фазы синтетического чтения чертой является то, что процессы осмысливания и восприятия объединяются здесь в единый целостный акт. Чтец этой ступени развития в форме чувствует содержание и в содержании форму. Разрыв формы и содержания к этому времени преодолен чтецом.

Глаз, голос и значение вступают в сложное взаимодействие, в процессе которого достигается беглое и, как правило, малоошибочное чтение. Глаз не только фиксирует читаемое слово, но и забегаёт вперёд, что отмечено ещё Мейманом. Значение читаемого под влиянием смысла ранее прочитанного предугадывается чтецом прежде, чем это слово воспринято глазом, причём это предугадывание под влиянием роста техники чтения и расширения умственного развития учащихся получает черты значительно большей адекватности, чем на ступени угадывающего чтения. Глаз, таким образом, получает значительно большую поддержку со стороны содержания прочитанного, что и обеспечивает ему возможность не только фиксировать читаемое слово, но одновременно осуществлять «рекогносцировочную», так сказать, работу — забегать вперёд по строчке и в боковом поле фиксировать некоторые опознавательные признаки следующих слов текста. В сложном взаимодействии глаза, голоса и значения осуществляется тот синтез между восприятием и значением, которым характеризуется чтение уже более или менее опытного чтеца. Однако синтез этот на разбираемой нами ступени при встрече учащимися трудных слов и выражений начинает нарушаться, и чтец переходит к приёмам более ранних форм чтения. В наших экспериментах это случалось редко, так как предлагаемые к чтению рассказы были в общем доступны учащимся старших классов.

Выступающие буквы на синтетической ступени чтения не дифференцируют слов в смысле трудности их прочтения, о чём ясно говорит приводимая дальше таблица (на стр. 117).

Объясняется это тем, что процессы восприятия на этой ступени определяются не только формой слова, но и содержанием ранее прочитанного. Этот факт лишний раз подчёркивает, как не правы те из исследователей (Кютцнер, Тинкер и Гуденаф), которые процессы восприятия в акте чтения пытались свести только к форме слова, независимо от содержания читаемого и от степени владения актом чтения.

Что же касается длины слова, то и здесь, как на предыдущих ступенях развития, она является одним из факторов, определяющих ошибочность. Однако средняя длина слов, безошибочно прочитанных всеми чтецами синтетической ступени чтения, несколько увеличивается в

Название рассказа	Число выступающих букв в ‰ к общему числу букв	
	малоошибочные слова	многоошибочные слова
Краснознамёнка	18	19,5
Скворцы прилетели	20	24
Снегирь	12,5	12
Волки	16	14
Среднее	16,6	17,4

сравнении с длиной таких слов на предыдущих ступенях развития чтения: на этапе сенсорно-аналитического чтения средняя длина безошибочно прочитанных слов равняется 3,3, на ступени угадывающего чтения 3,8, а на ступени синтетического чтения 4,3. Таким образом, наиболее устойчивым фактором, дифференцирующим ошибочность чтения на всех ступенях развития, согласно нашим данным, является длина слова.

Приведём наиболее яркие протоколы, характеризующие чтение на всех указанных нами ступенях его развития (сенсорно-аналитической ступени, ступени угадывающего и ступени синтетического чтения).

Скворцы прилетели

Мальчик П.	Девочка Ш.	Девочка С.
I класс (сенсорно-аналитическое чтение)	II класс (угадывающее чтение)	IV класс (синтетическое чтение, I фаза)
<p>«Смотри(те), скворцы!» — к/р/икнул кто-то. И правда, скворцы ^{ят} [сид(е)ли] высоко на ветках тополей. П/о/с/л/е <u>в/о/робьёв</u> они казались ^{ен} [непривыч(но)] б/о/ль/шими и ч/е/р/е/счур чёрными.</p> <p>С/к/в/орцы н/а/чали тас-^{ки}кать в [с/к/в/о/речни] мох, в/а/т/у, пёрья, пух. Они лю-^{ки}бят г/л/у/бокие [скворечни]. [Ту(да)] не п/о/л/е/зет лапой кошка, не просунет свой клюв ворона.</p>	<p>«Смотрите, скворцы!» — крикнул кто-то. И правда, скворцы сидели высоко на ветках то^яполей. После [во-робь(ёв)] они казались не-привычно большими и (чёрными) <u>чересчур</u> чёрными.</p> <p>Скворцы начали таскать в скворечни мох, вату, п^{или}рья, пух. Они [люб(ят)] гл^{ки}бокие [скворечни]. Туда [не пролезет] лапой кошка, не просунет свой клюв во-^ырона. [Сквор(е)ц] <u>никогда</u></p>	<p>«Смотрите, скворцы!» — крикнул кто-то. И правда, скворцы сидели высоко на ветках тополей. После во-робьёв они казались непри-вычно большими и черес-чур чёрными. Скворцы на-чали таскать в скворечни мох, вату, перья, пух. Они лю-^{ки}бят глубокие [скворечни]. Туда не <u>полезет</u> лапой кошка, не просунет свой клюв ворона. Скворец ни-когда весной не <u>ищет</u> своей</p>

(Продолжение)

Мальчик П.	Девочка Ш.	Девочка С.
I класс (сенсорно-аналитическое чтение)	II класс (угадывающее чтение)	IV класс (синтетическое чтение, I фаза)
<p>С/к/в/орец никогда в/е/с/н/ой не и/щ/е/т [сво(е)й] пи-щи ни в в/о/з/духе, ни [н(а)] д/е/р/еве. Его [корм] на з/е/м/ле и в з/е/м/ле. Он [и/с/т/р/ебляет] в т/е/ч/е/н/и/е л/е/та массу всяких [деревнях] [(вредных)] для сада и [(огорода)] насекомых. И/н/т/е/ресно глядеть, когда [он] м/е/жду [гряд(ок)] охотится [за] своей до/бы/чей. Походка его очень [б/ы/с/т/р/а] и чуть-чуть н/е/у/к/л/ю/жас [п/е/р-е/в/а/лочкой] с боку на бок. В/н/е/з/а/п/но [он] о/с/т/а/н/а/в/л/и/в/а/е/т/с/я, (не) п/о/в/о/р/а/ч/и/в/а/е/т/с/я в одну сторону, в другую.</p> <p>[Склоняет] голову то н/а/л/е/во, то н/а/п/р/а/в/о. Б/ы/стро к/л/ю/нет и п/о/б/е/жит д/а/льше. И о/п/я/ть и о/п/я/ть. Лучше в/с/е/го н/а/б/л/ю/дать с/к/в/орца ра/но у/т/ром до во/с/х/о/да с/о/л/н/ца. Если по у/т/рам</p>	<p>весною не ищет своей пищи ни в воздухе, ни [на де-ьях] ревь(е)]. Его корм на земле и в земле. Он истребляет (мошек) в течение лета массу всяких вредных для [сад(а)] и [огород(а)] насекомых. Интересно глядеть, когда он между грядок охотится за своей добычей. Походка его очень [быстра] и чуть-чуть [неуклюжа] с [перевал(оч)кой] с боку на бок. Внезапно он [останавливает(ся)], [поворачивает(ся)] водну сторону, в другую. [(Склоняет)] голову то налево, то направо. Быстро [клю(не)т] и побежит дальше. И опять и опять. Лучше всего [на-направляет] [людать] скворца рано утром [до восхода] свету солнца. Если по утрам сидеть тихо где-нибудь в саду, то [сквор(цы)] скоро привыкнут к вам.</p> <p>Попробуйте [брос(а)ть] им [червяков], всё у-еньшая расстояние. Через [некто-</p>	<p>пищи ни в воздухе, ни на дереве. Его корм на земле и в земле.</p> <p>Он истребляет в течение лета массу всяких вредных для сада и огорода насекомых. Интересно глядеть, когда он между грядок охотится за своей добычей. Походка его очень быстра и чуть-чуть неуклюжа, с перевалочкой с боку на бок.</p> <p>Внезапно он останавливается, поворачивается в одну сторону, в другую. Склоняет голову то налево, то направо. Быстро клонет и побежит дальше.</p> <p>И опять и опять.</p> <p>Лучше всего наблюдать скворца рано утром, до восхода солнца. Если по утрам сидеть тихо где-нибудь в саду, то скворцы скоро привыкнут к вам. Попробуйте бросать им [червяков], всё уменьшая расстояние. Через некоторое время скво-</p>

(Продолжение)

Мальчик П.	Девочка Ш.	Девочка С.
I класс (сенсорно-аналитическое чтение)	II класс (угадывающее чтение)	IV класс (синтетическое чтение, I фаза)
<p>си/деть <u>т/и/х/о</u> г/д/е-н/и/- б/у/дь в с/а/ду, то с/к/в/о/р- цы с/к/оро п/р/и/в/ы/к/нут к вам.</p> <p>ет [П/о/п/р/о/б/у(йте)] б/р/о/- сать им червяков, всё <u>у/меньша/я</u> р/а/с/с/т/о/я/- ние.</p> <p>Ч/е/р/е/з не/ко/то/рое в/р/е- мя с/к/ворец б/у/дет брать пищу из рук и с/а/д/и/ться на п/л/е/чо.</p>	<p>рое] время скворец будет брать пищу из рук и са- диться на плечо.</p>	<p>рец будет брать пищу из рук и садиться на плечо.</p>

Из приведенных протоколов видно, что на синтетической ступени чтения количество ошибок резко падает. И этот факт вполне понятен: достигнутый в процессе обучения синтез восприятия и смысла читаемого облегчает процесс чтения, делает его малоошибочным.

Что касается форм ошибок и недочётов чтения на этой ступени, то они не являются новыми: это опять-таки замены и повторения, т. е. то, что имело место и на предыдущих ступенях развития. Однако сейчас их психологическая структура меняется.

Если на ступени угадывающего чтения замены являлись результатом отсутствия синтеза между содержанием и формой, в силу чего заменённые слова отклонялись по форме от данных в тексте слов или нарушали смысл прочитанного, то сейчас замены не нарушают, как правило, ни смысла, ни стиля рассказа и не содержат в себе языковых погрешностей.

Девочка Ш. в фразе: «Потом он как-то покружился над^о мной, сел на шкаф...» — читает вместо «на шкаф» *на шапку*. Такая догадка не нарушает ни строя мыслей, ни стиля рассказа. Та же девочка в фразе: «Не стерпела я, как крикну: «Товарищи, не сдавайтесь!...» — слово «крикну» заменяет словом *крикнула*. Другая девочка фразу: «Позади меня грянуло ура» — читает: «Позади меня *крикнули* ура». В рассказе «Волки» фразу: «Старый (волк) оставил ученье» — та же девочка читает: «Старый волк *остановил* ученье». В рассказе «Снегирь» она заменяет слово «подлетал» словом *подлетел* и т. д.

В тех случаях, когда на синтетической ступени обнаруживается несоответствие грамматическим формам речи, ошибка, как правило, исправляется чтением в процессе чтения. В фразе: «Я часто насвистывал ему свои любимые песенки» — ученик под влиянием установки прочёл вместо «свои» — *свою* и тут же поправился.

Любопытно отметить, что самоисправление замен на этой ступени

развития имеет место даже в тех случаях, когда замена не влечёт за собой нарушения логической и грамматической связи. Так, один ребёнок фразу: «Не стерпела я, как крикну» — прочитал так: «Не стерпела я, как *закричу*». Обе фразы очень близки по смыслу, и ни одна из них не грешит против грамматики. Однако ребёнок почувствовал ошибку и исправил её в процессе чтения. Эта чуткость даже к тонким нарушениям читаемого текста характерна для синтетической ступени чтения. Этим объясняется то, что количество замен на этой ступени чтения заметно снижается в сравнении с предыдущей ступенью.

Подчёркивая синтез между формой и содержанием как основной момент, характеризующий синтетическую ступень чтения, неправильно было бы, однако, не отметить, что в первой фазе синтетического чтения этот синтез не получает ещё полной завершённости. Он очень неустойчив, в силу чего замены по догадке здесь имеют место.

Характерной чертой ошибок на синтетической ступени чтения является стремление чтеца подчинить отдельные места текста своему пониманию и возникшим под влиянием прочитанного переживаниям. Этими моментами обусловлено подавляющее большинство замен и добавлений у учащихся IV класса. Девочка Т. фразу: «Навстречу выбежал волчонок и бросился к ягнёнку» — читает так: «Навстречу выбежал *мальчонок* и бросился к ягнёнку». Эта замена обусловлена осмысливанием ранее прочитанного, но само осмысливание пронизано моментом переживания. Ребёнок не просто понял, о чём шла речь, не пассивно отразил мысль автора, но проникся эмоциями рассказа, сделал рассказ своим достоянием.

Возьмём другой пример. Та же девочка читает рассказ «Снегирь». В рассказе дано описание того, как ребёнок и снегирь постепенно привыкли друг к другу. Привычка эта стала настолько сильной, что ребёнок и снегирь скучали друг без друга. Дальше девочка должна была прочитать: «Раз я уехал на несколько дней. Снегирь скучал без меня». Девочка эту фразу читает так: «Раз я уехал на несколько дней. *Снегирию скучно* без меня». Замена здесь не нарушила ни логической структуры рассказа, ни смысла читаемого предложения: та же мысль, но высказана в другой форме. Но в этой замене ясно чувствуется момент переживания: заменяющая фраза характеризуется большей эмоциональной насыщенностью, чем заменённая.

Мальчик М. первую часть рассказа «Как волки учат своих детей» читает в настоящем времени, тогда как рассказ дан в прошедшем. Фразы: «Молодой волк нёс на спине зарезанного ягнёнка, а зубами держал его за ногу» и «Матерой волк бежал позади» — ребёнок читает: «Молодой *несёт* на спине зарезанного ягнёнка, а зубами *держит* его за ногу». «Матерой волк *бежит* позади». Эта замена прошедшего времени настоящим обусловлена стремлением приблизить действие рассказа к себе, усилив тем самым момент переживания.

Девочка Г., руководствуясь стремлением возможно скорее выразить ясную для неё мысль рассказа, заменяет слово «побросали» словом *бросили*; вместо «Волчонок бросился к ягнёнку» она же читает: «Волчонок бросился к *нему*».

Получив возможность под влиянием возросшей техники чтения глубже понимать и чувствовать содержание прочитанного, учащийся синтетической ступени чтения начинает проявлять большую выразительность в чтении. Уже на первой фазе этой ступени учащийся чувствует потребность выразить своё отношение в интонационной форме. Правда, выразительность чтения здесь ещё слаба, так как ученик не владеет необходимыми для этого умениями. Но дело не только в этом: первая фаза синтетической ступени чтения характеризуется тем,

что учащийся хотя и имеет возможность под влиянием возросшей техники чтения глубже проникнуть в содержание прочитанного, тем не менее относительная слабость умственного развития не обеспечивает ему возможности в первом чтении понять тонкие изгибы мысли автора, что, конечно, отрицательно влияет на выразительность чтения. Выразительные моменты в чтении учащихся первой фазы синтетической ступени развития проявляются в виде выразительных фраз и редко в виде выразительного чтения рассказа в целом.

Развившиеся к этому времени техника чтения и чувство языка имеют своим следствием то, что аграмматизмов в ошибках чтения мы здесь почти не встретили: согласование и управление выдерживалось учащимися во всех почти случаях замен и добавлений. Чуткость к языку здесь настолько велика, что если даже на третьем, на четвёртом слове фразы ребёнок сталкивается с нарушением согласования, то тут же возвращается назад и прочитывает фразу с начала.

Девочка Ш., например, фразу: «Из оврага выбежал большой волк» — начала читать во множественном числе: «Из оврага *выбежали большие...*», но дальше точно прочла слово «волк» (в единственном числе). Девочка тут же почувствовала неправильность в произнесённых ранее словах и сама исправила ошибку.

Если замены и добавления говорят о качественном своеобразии ошибок синтетического чтения в сравнении с чтением на предыдущих ступенях развития, то на это же указывают и повторения. Как и на ступени угадывающего чтения, они вызываются причинами разного порядка, являясь или средством овладеть незнакомым понятием, или средством лучшего уяснения смысла прочитанного, или способом создания перспективы в овладении дальнейшим содержанием текста, или, наконец, средством исправления неправильно прочитанного.

Однако психологическая природа повторений сейчас несколько меняется. Если на ступени угадывающего чтения ребёнок через повторение стремился сохранить только основную фабулу рассказа, то теперь повторение характеризуется стремлением глубже проникнуть в суть рассказа, уловить не только фабулу, но и оттенки мысли. К этому толкают учащегося развившаяся техника чтения и появившееся в связи с этим стремление установить своё отношение к содержанию прочитанного.

Под влиянием стремления глубже проникнуть в сущность рассказа среди случаев повторения встречаются такие, которые поражают своей неожиданностью. Так, например, в фразе: «Скворец никогда весною не ищет своей пищи ни в воздухе, ни на дереве» повторяется вдруг слово «своей». В фразе: «Походка его очень быстра и чуть-чуть неуклюжа, с перевалочкой с боку на бок» — девочка Л. повторяет слово «быстра». В этом повторении ребёнок как бы стремится более чётко фиксировать характер походки скворца.

Даже в тех случаях, когда повторение ясно преследует цель установить связь с ранее прочитанным или же создать дальнейшую перспективу чтения, оно в то же время характеризуется стремлением к более глубоким и широким связям, к таким, которые обеспечили бы усвоение не только фабулы, но и более или менее тонких нюансов мысли. Этим объясняется тот факт, что дети на синтетической ступени чтения гораздо последовательнее, глубже и шире, чем дети на ступени угадывающего чтения, передают содержание прочитанного. Тенденцией глубже проникнуть в сущность читаемого объясняется значительное увеличение удельного веса повторения на синтетической ступени в сравнении со ступенью угадывающего чтения.

Говоря об ошибках чтения на синтетической ступени, необходимо

подчеркнуть также большой процент исправленных ошибок, что на предыдущей ступени встречалось относительно редко. Это лишний раз подчёркивает тот факт, что чтец синтетической ступени развития тоньше чувствует язык произведения и стремится к исправлениям в случаях даже малейшего расхождения с текстом.

Проведенный анализ ошибок и недочётов на синтетической ступени чтения ясно указывает на обусловленность их мыслительными процессами. Процессы восприятия окончательно теряют здесь самостоятельное значение и осуществляются через осмысливание содержания читаемого. Более самостоятельное значение восприятие приобретает лишь при встрече чтеца с новыми словами, с трудными оборотами речи и при необходимости проверить неправильно прочитанное, когда синтез между процессами осмысливания и восприятия оказывается почему-либо нарушенным.

Предупреждение ошибок чтения и борьба с ними

Факторами, объективно определяющими ошибку, являются: а) материал и б) способы его подачи. К субъективным факторам необходимо отнести установку учащегося в процессе чтения. Из взаимодействия объективных и субъективных моментов рождается ошибка. Через создание правильного взаимодействия этих сторон в деятельности чтеца мы можем предупреждать и преодолевать ошибочные действия.

Основными способами борьбы с ошибками чтения являются: подбор материала, методы работы и правильно данная учащимся установка в процессе чтения.

Совершенно ясно, что каждый из этих моментов должен быть соотнесен с своеобразием чтения на отдельных ступенях обучения.

На этапе овладения речезвуковой символикой процесс звукового анализа и синтеза должен осуществляться на вполне доступном пониманию учащегося речевом материале и проводиться не только путём чисто слуховых восприятий, но и при помощи указания на те речедвигательные процессы, которыми достигается произнесение чистых звуков и тех же звуков, как частей фонемы.

Что касается установки чтеца на этой ступени обучения чтению, то она не должна ограничиваться стремлением выделять чистые звуки (на стадии анализа) или сливать эти звуки (на стадии слияния). Гораздо целесообразнее с первых же шагов звукового анализа создавать у детей установку на разницу звучания чистых звуков и тех же звуков в живой речи. Выделение звука должно производиться не только ради самого выделения, как это имеет место сейчас, но и для того, чтобы показать детям, что каждый звук речи можно произносить и в «чистом» виде и так, как он дан в живой речи. В процессе упражнений в звуковом анализе надо показать детям переход чистых звуков в звуки речи и наоборот. Овладение этим взаимопереходом в процессе звукового анализа поможет учащимся легче справиться и с процессами синтеза (слияния), так как в такого рода упражнениях будут сняты противоречия между анализом и синтезом, чистым звуком и звуком речи.

На ступени овладения сенсорно-аналитическими приёмами чтения основные причины ошибочности падают на процессы зрительного восприятия. Отсюда и способы работы по обучению чтению на этой ступени должны определяться именно этими моментами. У учащегося прежде всего должна быть создана и всё время поддерживаться установка на тщательное восприятие читаемого. Самый материал должен быть так подобран, чтобы он был доступен ученику. При определении

доступности материала с точки зрения его восприятия необходимо исходить из положения, что в начале этого периода процессы восприятия ещё недостаточно развиты, а поэтому необходимо подбирать наиболее простые по конструкции слова и фразы и такие, которые были бы совершенно понятны учащемуся. Наиболее простыми для восприятия детей на этой ступени чтения являются короткие слова с чередующимися гласными, хорошо знакомые ребёнку из его живой речи.

Наблюдая за процессом чтения ученика на сенсорно-аналитической ступени развития, необходимо строго требовать, чтобы дети не спешили произносить прочитанное и делали это не раньше, чем точно воспримут каждую букву и поймут значение того, что читают. Это требование находит оправдание и в том факте, что быстрота чтения на этой ступени развития является фактором, тормозящим правильность и понимание читаемого.

Учитывая, что ступень сенсорно-аналитического чтения характеризуется постепенным улучшением восприятия, необходимо градуировать материал по трудности, постепенно усложняя его от начала этого периода обучения к концу его.

Ввиду того что преодоление ошибок возникает в процессе активной деятельности ученика, очень полезно проводить «уроки безошибочного чтения». Специально даваемая в этих случаях установка на безошибочное чтение будет способствовать активизации процессов восприятия.

Исключительное значение на ступени сенсорно-аналитического чтения приобретает оформление печати. Шрифт должен быть крупным, ясным, строчки короткими.

На этапе угадывающего чтения момент догадки сам по себе является прогрессивным в обучении. Но разрыв догадки с процессами восприятия является той стороной в овладении чтением, которая должна быть преодолена. Отсюда основное внимание педагога должно быть направлено именно на эту сторону чтения.

Преодоление разрыва между догадкой и восприятием должно лежать в плане специального привлечения внимания детей к этому моменту и осуществляться путём активизации самих учащихся в этом направлении. Простые поправки по ходу чтения вряд ли окажутся здесь достаточно эффективным средством преодоления ошибок. Целесообразно, с точки зрения своеобразия психологии чтения на этой ступени развития, вести борьбу с ошибками путём обнаружения причин, породивших ошибку. Такие приёмы будут побуждать чтеца к более тщательной проверке возникающей догадки через процессы восприятия и осмысливания, т. е. толкать его на правильный путь преодоления разрыва между догадкой и восприятием.

Весьма важно в борьбе с ошибками на угадывающей ступени чтения стимулировать учащегося к более глубокому и широкому овладению смыслом прочитанного и читаемого. Такого рода установка делает возникающую в процессе чтения догадку более адекватной тексту рассказа.

Стимуляция детей к самостоятельному, активному исправлению ошибок поможет бороться не с отдельными ошибками, а с причинами их порождающими. В этом случае самое исправление ошибки учащимся в процессе чтения приобретает совершенно новый психологический смысл. Когда преподаватель исправляет ошибку учащихся на ходу, и дети, следуя указаниям учителя, тут же исправляют свои ошибки и прочитывают правильно, то такого рода исправления носят поверхностный характер, так как причина ошибок во всей её глубине не вскрывается. Иначе обстоит дело, когда преподаватель указывает ученику,

что в его чтении получилось не совсем то, что написано, и что причина этого несоответствия лежит в недостаточном внимании к восприятию целых слов, отдельных их частей, или же в недостаточном осмысливании прочитанного, и требует вновь правильного чтения. При этих условиях правильное прочитывание становится следствием, результатом преодоленного учеником противоречия между догадкой и тем, что дано в действительности в процессе восприятия. В активном преодолении этого противоречия заключена одна из основ обучения чтению.

Начатая на этапе угадывающего чтения борьба с ошибками, путём активизации учащихся в области правильного осмысливания текста должна быть продолжена и на синтетической ступени чтения. Разница лишь в том, что на более поздних ступенях обучения следует требовать тонкого осмысливания, так как более совершенные способы овладения чтением дают уже возможность детям глубже проникнуть в смысл читаемого, тоньше уловить смысловые нюансы, более строго следовать законам языка.

Борьба с ошибками чтения путём более глубокого прослеживания смысла читаемого сблизит работу, которую должен вести учитель в этом направлении, с объяснительным чтением в классе, что сделает ещё более эффективным процесс обучения чтению.



К ОСВОЕНИЮ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. А. ГОРБАЧЕВА

Освоение детьми правил поведения представляет исключительный интерес для исследователя. Изучение этой проблемы должно вскрыть один из путей становления личности ребёнка в условиях организованного воспитательного процесса. Оно должно показать, как протекает развитие тех психических новообразований и качеств, которые, сами формируясь в процессе освоения правил, способствуют дальнейшему овладению ими, т. е., сами возникая в процессе становления личности, содействуют дальнейшему её формированию.

Несомненный интерес представляет эта проблема и для педагогической практики. Правильное решение многих вопросов, связанных с воспитанием в детях коммунистической морали, воспитанием сознательной дисциплины, в большой степени зависит от того, насколько полно и правильно удастся изучить действительный ход усвоения детьми как раз тех правил поведения, которые должны способствовать воспитанию нового человека.

Настоящая работа не ставит своей целью осветить вопрос об усвоении правил поведения детьми-дошкольниками во всей его полноте. Она затрагивает лишь некоторые стороны процесса усвоения этих правил, и именно те, которые выявились в жалобах детей на нарушение правил.

Исследование наше родилось в недрах педагогической практики. В процессе воспитательной работы с детьми дошкольного возраста у нас не раз возникал вопрос, почему дети так часто и так много жалуются воспитательнице друг на друга. — Екатерина Михайловна! Альвина не надела салфетку, — тихо заявляет девочка няне за завтраком. — В. А.! А Зоя ещё тогда Толю обидела. — Ю. А.! У них матросов много, а они нам не дают.

Вопрос о том, что представляют собой детские жалобы, какие причины их вызывают, как должна расценивать эти жалобы воспитательница и как ей следует вести себя в ответ на них, возникал у нас давно.

— В чём дело? — думали мы, наблюдая детей в младших группах детского сада. Отношения между детьми хорошие, привязанность и дружба между ними крепнут, а жалобы имеют место и одно время были очень распространены. Не допускает ли воспитательница какой-либо ошибки в воспитательной работе с детьми, и не приводит ли эта ошибка к такого рода поступкам?

Меня, как воспитательницу, волновал такой вопрос: не приведёт ли эта скверная, как мне казалось тогда, привычка жаловаться на товарищей в конце концов к антитоварищеским отношениям? Не разобьёт

ли она дружный, спаянный детский коллектив? Останавливало внимание то, что жалобы поступали далеко не всегда от детей, пострадавших от какого-либо конфликта. Часто в жалобах просто констатировалось нарушение одним из товарищей каких-либо правил, не имевшее никакого «личного» отношения к тому, кто жаловался («А Верочка руки не вымыла», «А Гера на бумаге начиркал»).

Мы стали внимательно вслушиваться в каждую жалобу, критически относиться к своему поведению в группе вообще и к своим ответам на жалобы в частности. Но почти никогда жалобы не были несобоснованными, почти всегда они казались нам значимыми, и почти каждую из них мы не оставляли без ответа.

Всё это побудило нас поставить перед собой задачу — заняться углублённым изучением детских жалоб.

* *
*

В основу методики нашего исследования мы положили принцип единства воспитания — обучения и психологического познания детей, выдвинутый С. Л. Рубинштейном. Принцип этот является частным выражением более общего положения об единстве изучения и воздействия. В соответствии с этим мы проводили исследование в процессе непосредственной повседневной воспитательной работы с детьми, постоянного воздействия на них и учёта результатов этого воздействия на дальнейшее развитие ребёнка.

В процессе исследования мы вели наблюдения над тремя группами детей детского сада: младшей, средней и группой детей-семилеток.

Состав младшей группы по возрасту был таков. Всего 26 человек. Из них 24 ребёнка были в возрасте от 3 лет до 3 лет 3 мес.; 1 ребёнок — 3 лет 9 мес. и 1 ребёнок — 4 лет. Воспитательницей этой группы была автор данной статьи.

Состав средней группы — 26 детей. Возраст — от 4 лет 10 мес. до 6 лет. Почти все дети этой группы посещали детский сад второй год. Оба года воспитательную работу с ними вела другая воспитательница (Ю. А. Невельштейн).

В старшей группе возраст детей: от 7 лет до 7 лет 8 мес. Количество детей — 28 человек (воспитательную работу вела И. И. Пипунырова).

Дополнительным материалом к непосредственным наблюдениям исследователя в средней и старшей группах были дневники воспитательниц этих групп.

Во всех группах наблюдения велись в течение 7 месяцев.

В подавляющем большинстве записи детских жалоб фиксировались вместе с ответами воспитательниц на эти жалобы.

Между воспитательницами младшей, средней и старшей групп по всем основным вопросам педагогической практики была полнейшая договорённость и согласованность. Принципиальный подход к детским жалобам был одинаков.

Первое, что нас интересовало в каждой жалобе при её записи и анализе, — это её м о т и в ы. Нас интересовали не только внешние обстоятельства, послужившие поводом к жалобе, но и те внутренние побуждения, которые заставляли детей обращаться с жалобой к воспитательнице.

Выявить эти побуждения помогал учёт обстановки, уклада жизни детского сада и всех привходящих моментов, связанных с поведением детей. Мы учитывали отношение воспитательницы к жалобам; взаимоотношения детей данной группы; взаимоотношения ребёнка, нарушив-

шего правило, и ребёнка, заявившего об этом воспитательнице; предыдущие события в группе; отношение самого жалобщика к правилам вообще и к данному правилу в частности, соблюдение дисциплины им самим, его взаимоотношение с детьми группы. Очень существенным моментом для выявления внутреннего состояния и настроения детей являлись интонация и мимика жалобщика. Эти средства выразительной речи очень ярко отражали чувства и переживания детей. Они также фиксировались нами.

Записи жалоб отдельных детей должны были выявить далее, кто из детей жалуется больше других, что представляют собой жалобы этих детей, как связана данная черта поведения с общей характеристикой личности ребёнка.

Нам казалось также необходимым обратить внимание на мотивы нарушения правил виновниками.

Здесь мы пытались также за внешними, бросающимися в глаза мотивами вскрыть более глубокие и более скрытые. С этой целью мы учитывали влияние на ребёнка всех привходящих моментов, как предшествующих, так и сопровождающих нарушение правила, ставили нарушение в связь со всем поведением и особенностями личности ребёнка.

Жалуется нам, например, ребёнок, что кто-то разлил воду возле умывальника. Этот факт расценивался нами в связи с учётом общего развития двигательной культуры ребёнка, разлившего воду, с учётом его умений и навыков пользоваться краном и водой, с учётом его состояния в данный момент. Мы учитывали, произошло ли это в процессе самостоятельного, но дозволенного выполнения ребёнком определённой гигиенической процедуры или это было своеобразной шалостью «виновника». Учёт всего этого помогал выявлять мотивы нарушений.

Анализ материалов каждой из наших записей давал возможность критически подходить и к ответам воспитательниц на отдельные жалобы.

Детские «заявления» и «жалобы» и роль «заявлений» в освоении правил поведения детьми младшего и среднего дошкольного возраста

Анализ детских жалоб прежде всего привёл к разделению их на две большие группы.

Первая группа — жалобы пострадавших. В них сам пострадавший жалуется на то, что кто-то незаслуженно, как ему кажется, его обидел (отнял игрушку, не принял в игру, толкнул, побил и т. д.).

Вторая группа — это жалобы-заявления. В них жалобщик сам не является пострадавшим. Он просто заявляет о нарушении одним из товарищей или группой товарищей каких-либо правил или норм поведения.

Неслучайно оба вида жалоб подводятся под общее понятие и в школе, и в детских садах, и в широком повседневном быту. Ведь в жалобах пострадавших (или «собственно жалобах»), так же как и в жалобах-заявлениях (или просто «заявлениях»), указываются нарушения тем или другим ребёнком норм или правил поведения. Однако между обоими видами жалоб имеется и существенное различие: жалобы пострадавших вскрывают нарушения правил взаимоотношения между детьми (один из детей побил другого, отнял у него игрушку, толкнул и пр.), заявления же констатируют нарушение широкого круга бытовых правил детской группы (кто-то из детей не вымыл рук перед едой, сел не на свое место, вышел без разрешения воспитательницы из групповой комнаты и т. п.).

Остановимся сначала на заявлениях. Чтобы добраться, по возможности, до истоков жалоб-заявлений, проследить, при каких условиях появляются первые детские заявления, что побуждает ребёнка, отметившего нарушение правил, сейчас же заявить об этом своей воспитательнице, обратимся к малышам, впервые переступившим порог детского сада.

Обычно педагогам кажется, что заявления детей вызываются в большинстве случаев желанием предстать перед воспитательницей в особо привлекательном виде на фоне поступка непослушного товарища, желанием вызвать к нему недоброжелательное отношение педагога, — словом, мало ещё развитыми товарищескими взаимоотношениями. Правильна ли такая оценка детских заявлений? Что дал нам для ответа анализ наблюдений за детьми младшей группы в течение первых трёх месяцев?

Прежде всего следующее: заявления появились раньше, чем жалобы пострадавших. Однако и заявления появились не сразу. Они стали появляться от отдельных детей только спустя 1—1½ месяца после поступления детей в детский сад, причём первые заявления поступали от детей, наиболее развитых, быстрее других освоивших правила.

Этим фактам мы придаём большое значение.

Вот пример одного из первых заявлений.

Во время обеда Анта и Ира сидят на противоположных концах стола. Ира — изящная хрупкая девочка. В группе она сразу стала выделяться развитой речью и музыкальностью. Однако, несмотря на хорошо развитую речь, в детском саду говорила мало. В своих проявлениях всегда была сдержана. Скромно держалась и на музыкальных занятиях. С правилами группы осваивалась значительно быстрее других детей и аккуратно старалась выполнять их. К детям своей группы относилась хорошо. Никто из детей не обижал её. Некоторые из детей явно ей симпатизировали.

Во время нашего наблюдения Ира говорит Анте серьёзным, деловым тоном: — Анточка, ты пальчиками помогаешь!

Анточка продолжает есть макароны и котлеты, пальчиками помогая накладывать на ложку.

— Анточка... Анточка, — не повышая голоса, ласково и настойчиво взывает Ира, — пальчиками помогаешь.

Анта, поглощённая трудным для неё делом самостоятельного приёма пищи, продолжает есть. Замечаний Иры не слышит, несмотря на относительно громкий голос Иры. В комнате тихо.

Ира сидит с воспитательницей. — В. А., Анточка пальчиками помогает! — поворачивает к воспитательнице головку девочка, видимо отчаявшись в своей попытке выправить поведение подруги.

— Анта, — спокойно обращается воспитательница к девочке.

Анта сейчас же поднимает голову, вопросительно смотрит на воспитательницу

— Не нужно пальцами котлету трогать, возьми в левую руку корку. Тебе Ира два раза об этом сказала.

Девочка сейчас же исполняет указание воспитательницы.

Второй случай. Серёжа — один из самых старших детей в группе (3 г. 8 м.), крепкий, здоровый ребёнок. Пришёл в детский сад педагогически очень запущенным и с трудом усваивал режим детского сада. Последнюю шестидневку стал резко меняться к лучшему. Чувствуется, как мальчик сам следит за своим поведением. Очень быстро и охотно реагирует на все замечания воспитательницы. Значительно самостоятельнее других детей в самообслуживании.

Увидя Лорика, направившегося сразу по приходе в группу к столам с дидактическими игрушками, Серёжа говорит ему:

— А ты не помыл ещё руки... А ты ещё не помыл руки...

Воспитательница стоит в стороне, наблюдает, что будет дальше.

Лорик не останавливается. Не слышит Серёжу. Вмешивается воспитательница.

В этом случае заявление не зафиксировано. Его собственно и не было. Но случай кажется нам интересным потому, что он, как и первый, наталкивает на мысль о том, что факты неудачного воздействия ребёнка на товарища могут быть одной из причин, почему ребёнок идёт к педагогу с заявлением о том, что кто-то из товарищей не выполняет правило, в какой-то мере уже освоенное им самим.

Весьма характерно, что дети младшей группы плохо «слышали» друг друга. В течение некоторого времени это было почти массовым явлением. Для каждого из детей выделялся только голос воспитательницы или няни.

То обстоятельство, что дети не сразу начали заявлять воспитательнице о нарушениях правил товарищами и что первыми «заявителями» были наиболее развитые дети, наталкивает на мысль о том, что для малышей это не совсем простое дело, что, для того чтобы заявлять, нужно подняться в своём развитии на какую-то определённую ступень, необходимо уметь заметить нарушение правила, а это возможно только тогда, когда сам ребёнок уже в какой-то мере освоил это правило, или, вернее, начинает осваивать его.

Необходимо, видимо, и другое: надо, чтобы ребёнок ориентировался в том, какое отношение к правилам имеет воспитательница, а также успел почувствовать её авторитет и доверие к ней.

Характерно, что в двух приведенных нами случаях, равно как и в ряде других, дети-заявители, замечая нарушения правил товарищами, сначала не испытывали потребности в посредничестве воспитательницы для восстановления порядка. Вследствие присущей детям этого возраста импульсивности, они сейчас же реагировали на нарушение правил, сами пытаясь восстановить нарушенное правило («Анточка, а ты пальчиками кушаешь». — «Лорик, а ты ещё руки не вымыл!»).

Чтобы надлежащим образом понять эти факты, отметим, что представляют собой дети-трёхлетки в первое время своего пребывания в детском саду в смысле владения правилами поведения.

Правил дети не знают совсем. Выполнять их они не умеют. Но с первых же дней к каждому из них предъявляется множество всяких требований: по приходе обязательно снять ботинки и надеть сандалии; войдя в группу поздороваться с воспитательницей; вымыть руки, засучив предварительно рукава; у умывальника пускать струю воды не очень сильную и не очень слабую, и т. д.

Всё это для детей ново, необычно. На ребёнка сразу обрушивается бесконечное число правил. Дети не знают друг друга ни в лицо, ни, тем более, по имени. Плохо знают ещё и воспитательницу и няню своей группы. Не знают, конечно, в первое время, пока не столкнулись в жизни, и о назначении той и другой. Не связаны дети с воспитательницей, няней и друг с другом эмоционально.

Каждый день и каждому ребёнку в отдельности (обязательно в отдельности, потому что общих замечаний и указаний малыш не слышит, не относит к себе) воспитательница настойчиво, терпеливо напоминает правила поведения (мыть руки перед едой, надевать салфетку, не пользоваться пальцами вместо ложки и пр.), и, повидимому, длительное время каждое требование воспитательницы ребёнок относит только к себе. Благодаря большой активности воспитательницы ребёнок начинает чувствовать связь с нею раньше, чем с детьми-товарищами. Её голос и замечания он начинает слышать и понимать раньше, чем голос и замечания товарищей. И лишь постепенно, по мере установления связи с другими детьми, по мере освоения правила, как общего требования, когда правило делается для него не требованием на данный случай, а на каждый день и на все аналогичные

случай и оказывается не только требованием воспитательницы к нему лично, но и ко всем другим детям группы, только тогда ребёнок по существу начинает осваивать правила как правила группы. Вот тогда замечает он и нарушения правил группы, а замечая, начинает пытаться активно, сначала самостоятельно, затем прибегая к помощи воспитательницы, выправлять поведение товарищей.

Таковы, как выяснилось в ходе исследования, условия появления первых заявлений.

Таким образом, для появления в группе малышей первых заявлений необходимо: а) хотя бы частичное освоение детьми правил поведения; б) частичное освоение роли воспитательницы; в) установление первых связей между детьми; г) установление связи с воспитательницей.

Каковы же мотивы первых заявлений? Чем вызывается потребность детей заявлять воспитательнице о замеченном беспорядке?

Нам кажется, что сказанного достаточно для того, чтобы убедиться, что вызываются заявления детей вовсе не желанием сделать неприятное своему товарищу, как обычно предполагается воспитательницами. Ведь ребёнок пытается выправить вначале поведение товарища вовсе без воспитательницы и не прибегает к заявлению, как мы это видим из приведенных уже фактов.

Против поверхностного трафаретного взгляда на жалобы говорит также и то, что часто, как показывают наши наблюдения, дети заявляют о беспорядке, не ища даже виновных. Их заставляет говорить самый факт нарушения правил.

— В. А., — удивленно и испуганно говорит воспитательнице Геня В., — смотрите, шарики кто-то неправильно сложил.

— Ай-ай-ай..., — укоризненно качает головой воспитательница, — нужно сложить, Генечка.

И Геня с серьёзным видом садится за стол и тщательно раскладывает цветные шарики по местам.

Оказывается, раз освоив в какой-то мере правило, ребёнок не может уже спокойно относиться к его нарушению. Нарушение правил смущает его. Иногда малыш отмечает и факты выполнения правил товарищами:

— В. А.! а Эдик теперь не какает на стол.

— В. А.! смотрите, как он держит хорошо (Лорик стал правильно держать в руках плюшевую собаку; раньше он таскал её за хвост).

Однако такого рода замечания очень редки. Значительно чаще обращает внимание ребёнок именно на нарушение правил. Чтобы понять этот факт, следует обратить внимание на то, что, отмечая нарушение правила, малыши почти всегда сами готовы «вот-вот» нарушить правило.

Характерный пример. Дети сидят на стульях, расставленных полукругом среди комнаты. Перед ними на таком же низком стуле сидит воспитательница с книгой. Сейчас начнётся чтение сказки.

Дети знают уже, что садиться можно на любой свободный стул, знают также, что сдвигать стул с места нельзя. Однако всем хочется быть ближе к воспитательнице, каждого притягивает книжка с красивыми картинками. Кто-то из детей не выдерживает и, схватив свой стул двумя руками, не поднимаясь с сиденья, тащит его к воспитательнице. Несколько голосов сразу:

— В. А.! В. А.! А он... к вам двигается... Он к вам двигается...

Лорик и Люся хватают свои стулья так же, как и их товарищ, нарушивший правило, но остаются на месте. Они кричат больше всех. Всем телом подаются вперёд к воспитательнице. И мы видим по их выразительным позам и мимике, каких усилий стоит Лорику и Люсе удержаться на месте.

— Так делать нельзя, — спокойно говорит воспитательница, обращаясь к нарушившему порядок, — всем нужно сидеть на своих местах.

Она отправляет нарушившего правило на место, и все успокаиваются.

Последний пример ярко показывает, что дети, даже освоившие в какой-то мере правило, в течение некоторого времени не обнаруживают устойчивости в выполнении правила. Если бы они сами во-время не привлекли на помощь воспитательницу, а она не оказала бы им помощи, нарушение правил товарищем легко могло бы их натолкнуть на старый тип поведения, подчинение поступка только своему желанию.

Заметим кстати, что подобные случаи мы наблюдали не только в младшей группе. Аналогичные примеры мы могли бы привести и из жизни средней группы, но там их значительно меньше.

Таким образом, даже освоив в какой-то мере правило, ребёнок некоторое время остаётся недостаточно твёрдым в его выполнении. Сильное влияние на него оказывает несоблюдение правила товарищем или товарищами. Это толкает его самого на нарушение правила. Особенно сильно действует на ребёнка невыполнение товарищем такого правила, нарушение которого связано с удовольствием. В таких случаях пример невыполнения особенно сбивает малышей с правильного пути. Но во всех этих случаях ребёнок активно борется с влиянием отрицательного примера, пытается самостоятельно или с помощью воспитательницы выправить поведение нарушителя. Именно тогда, когда ребёнку нужна эта помощь, он и прибегает к воспитательнице с заявлением о нарушении правила товарищем, как бы провоцируя её на то, чтобы она повторила правило, — снова сформулировала его и восстановила в действии, т. е. в поведении товарища, а этим самым укрепила бы в правиле и самого ещё внутренне колеблющегося заявителя.

Заявление, следовательно, в этих случаях представляет для детей как бы своеобразное средство закрепить правило, утвердить себя в уже освоенном в какой-то мере правиле.

Этому факту, вскрытому анализом наших наблюдений, мы придаём большое значение. Во-первых, он характеризует собой начало освоения детьми правил определённой группы, причём начало своеобразное, чрезвычайно активное и творческое. Во-вторых, он в корне меняет установившийся среди массы педагогов взгляд на всякие детские жалобы, без какой-либо дифференцировки их, исходящей из анализа их внутренней сущности, как на проявление нетоварищеских, враждебных отношений между детьми, требует дифференцированного подхода к детским жалобам и пересмотра поведения воспитательницы в ответ на некоторые из них. Факт этот представляет интерес ещё и потому, что он является показателем установления специфической связи между детьми, своеобразной взаимозависимости их в поведении по правилу, возникающей в самом истоке освоения этого правила.

Не всегда, однако, заявления служат ребёнку средством закрепить уже знакомые правила. Иногда он пользуется заявлениями для того, чтобы уточнить правило или определить новые границы возможного и запретного поведения. Раз став на путь поведения по правилам, ребёнок как бы пытается сам активно очертить круг этих правил. Он знает уже, что существуют «нужно», «можно», «нельзя». Он

умеет уже соотнести свой поступок с правилами. Но ребёнок не совсем точно знает, что именно можно и чего нельзя. Потому теперь он не довольствуется тем, что и когда именно скажет ему воспитательница, а пытается разобраться в этом сам, активно привлекая воспитательницу на помощь.

Эта потребность характерна не только для самых маленьких дошкольников, но, как показал анализ нашего материала, и для детей средней группы.

Приведём примеры, относящиеся к тем и другим.

Начнём с младшей группы.

Дети на площадке. Все играют около воспитательницы, хотя собственно никакими правилами это не предусматривается. Зоя отходит в сторону. Несколько голосов сразу: В. А., В. А., а Зоя-то куда ушла!

Воспитательница: — Там можно, ребятки, ходить. Она ведь на площадке. На дорогу нельзя ходить.

Через несколько минут: В. А., В. А., а она по луже ходит!

Зоя в самом деле заносит ногу над совсем безводной и покрытой тонким слоем льда, мелкой лужицей.

— А вот этого нельзя, — говорит воспитательница детям. — Зоя, Зонька, что ты делаешь?

Зоя испуганно отставляет ногу назад.

Группа детей внимательно следит за происходящим.

Лорик подходит к той же лужице. — В. А., а вот так можно? — осторожно шагает через лужицу. — Можно так? — Можно перешагнуть, Лорик, так можно, — отвечает воспитательница.

Случай с Зоей — пример того, как заявления используются детьми для выяснения новых правил поведения, для выяснения того, что можно и чего нельзя делать.

Приведём случай из жизни средней группы.

Додик скользит руками по гладко отполированной и покрытой лаком поверхности стола. — Это я на коньках катаюсь, — весело говорит он подошедшему Толе. Толя улыбается, с любопытством смотрит на товарища. Поворачивает голову в сторону воспитательницы; продолжая улыбаться, несколько секунд задерживает вопросительный взгляд на ней. Опять смотрит на Додика. Идёт к воспитательнице.

— Ю. А.! А Додик что делает, — неуверенно говорит он и кивком головы указывает в сторону Додика. Выжидательно смотрит на Ю. А.

— Так можно делать, — говорит воспитательница.

Толя становится рядом с Додиком. Начинают играть вместе. От трения по поверхности стола получается специфический свист. Оба мальчика весело смеются.

Анализ таких заявлений, собранных нами в младшей и средней группах детского сада, показывает, что эти заявления оказываются для детей своеобразным орудием активного овладения новыми правилами поведения. Мотивами детских заявлений здесь оказывается потребность очертить круг определённых, новых для детей норм поведения в детском саду.

Всё сказанное нами о детских жалобах-заявлениях даёт основание для такого вывода: с момента, когда дети могут воспринимать правило как обязательное требование (правило как правило), постепенное освоение ими правил идёт двумя путями, а именно: 1) через отнесение постоянных требований воспитательницы ко всему детскому коллективу и, следовательно, к себе; 2) через отнесение требований воспитательницы к отдельным товарищам и поведения товарищей к своему собственному поведению.

Последний путь связан с наибольшей активностью детей. В таких случаях поведение окружающих ребёнка товарищей является своеобразной материальной опорой определения норм поведения, а заявления оказываются своеобразным орудием, посредством которого он окончательно выясняет для себя, что из поведения товарищей является возможным или невозможным, допустимым или запретным. Не всякое поведение товарища ребёнок вслепую утверждает в качестве нормы. Чтобы определить норму, ребёнок путём заявления подвергает поступок товарища контролю воспитательницы и через её оценку этого поступка постепенно очерчивает границы норм поведения для себя.

Если учесть весь путь освоения ребёнком правила с самого начала, станет ясным, каким образом ребёнок приходит к этому.

Начало пути определилось тем воспитательным процессом в целом, в котором центральной, ведущей фигурой была воспитательница. В начале этого пути мы видели, как фигура воспитательницы становилась для ребёнка центральной не только объективно, но и субъективно: первые связи каждого из детей устанавливались именно с ней, её голос, её замечания выделялись для него раньше всего, от неё он стал воспринимать в детском саду первые «можно», «нужно» и «нельзя».

Чтобы понять дальнейший путь освоения правил детьми, необходимо хотя бы коротко осветить, как мы вели себя в ответ на детские заявления.

Прежде всего мы считали необходимым внимательно выслушивать все детские заявления о нарушении правил товарищами и так или иначе отвечать на них детям.

Отвечая на детские заявления, мы всегда имели в виду двустороннюю направленность наших ответов: воспитательное воздействие их на нарушителя и на заявителя. Кроме того, учитывались как мотивы нарушения правил, так и мотивы заявления.

Так как нарушения правил в большинстве случаев были связаны с незнанием их и неумением их выполнять, а мотивом заявлений преимущественно было, может быть, и неосознаваемое ещё самим ребёнком стремление утвердиться или разобраться в новом круге правил, то нам казалось необходимым чаще всего отвечать на заявления твёрдым, но спокойным напоминанием правила нарушителю в присутствии заявителя. Повторение правила казалось нам необходимым для обеих сторон.

Приведём одну из наших записей.

— В. А., а Эдик ругается (заявление Гени).

— Эдик, нельзя ругаться. Ругаться нехорошо. Слышишь? — строго и уверенно говорит воспитательница.

Геня и Эдик оба внимательно смотрят на воспитательницу.

— Не нужно, — ещё раз повторяет воспитательница.

Вторая запись:

— В. А., а Валя зайку без спроса взяла.

— Валечка, из этого шкафа (шкаф воспитательницы) нельзя игрушки без моего разрешения брать. Вот из этого можно, — указывает воспитательница, знакомя с правилом только что поступившую в детский сад новую девочку. — А из этого нельзя.

— Она у нас новенькая, — обращается воспитательница к Зое, заявившей о нарушении правила. — Она ещё не знает, что из большого шкафа нельзя брать игрушки без разрешения.

Зоя внимательно выслушивает, подходит к Вале.

— Валечка, из этого шкафчика нельзя брать игрушки. Нужно у В. А. попросить, — повторяет она тоном объяснения воспитательницы.

Иногда, когда мы знали, что ребёнок заявляет о таком запретном действии товарища, от совершения которого он сам удерживается с трудом, мы допускали словесное поощрение малышу-заявителю.

— В. А., а Лорик опять ругается, — испуганно говорит Геня, только первый день сегодня сдерживающий себя от подобных ругательств. Он принёс богатый запас неприличных и ругательных слов и «сыпал» их по каждому поводу. Долго и терпеливо нужно было напоминать ему о том, что слова эти плохие и говорить их нельзя.

— Плохо, плохо, — категорично и строго говорит воспитательница Лорику в присутствии Гени и тут же добавляет:

— А ты, Геня, молодец! Сам не говоришь дурных слов и за порядком следишь. Следи, чтобы и Лорик не говорил дурных слов.

Очень рано, уже в младшей группе, мы использовали некоторые заявления детей для воспитания в них взаимопомощи и овладения правилами. Каждый раз мы, однако, тщательно учитывали при этом возможности обеих сторон (и заявителя и нарушителя), соотношение их сил и допускали это только под собственным непосредственным контролем.

— В. А., а Толик руки не вымыл, — обращается к нам с заявлением Белочка.

Белочка (3 г. 9 м.) — большая, развитая, девочка, пользуется авторитетом и симпатиями маленького Толика. Её речь хорошо развита. Толик — самый маленький, но умный, дисциплинированный ребёнок. Совершенно очевидно, что руки он не вымыл потому, что забыл это сделать, так как обычно делает это самостоятельно и охотно.

— А ты, Белочка, напомни Толеньке, скажи ему: Толенька, ты руки забыл вымыть, пойдёшь, вымой руки.

Белочка в точности исполняет инструкцию воспитательницы, и Толя моет руки.

В младшей группе к этому приёму приходилось прибегать весьма редко даже в конце года, когда нам иногда уже удавалось фиксировать факты самостоятельных попыток выправить поведение товарища, производившихся по собственной инициативе детей. Недостаточное ещё уважение друг к другу, плохая речь, лёгкая раздражительность в случае первой неудачи при попытке выправить поведение товарища — всё это мешало использованию указанного приёма, так как грозило возникновением конфликтов между детьми.

В качестве иллюстрации приведём такой факт (из жизни младшей группы).

Вера идёт от двери прямо к столу с цветной мозаикой.

— Вера, Вера, — кричит Анта. Вера не слышит, хотя в комнате довольно тихо. Садится за стол.

— Вера! — подбегает Анта к Вере, — руки вымой, — раздражённо говорит она подруге.

Вера начинает играть мозаикой. Воспитательница берёт Анту за плечи.

— Умница, Антошка, — говорит воспитательница. — Хорошо, что ты Веру руки мыть посылаешь, только нужно с Верой хорошо разговаривать. Верочка, ты забыла руки вымыть, — спокойно говорит воспитательница девочке. — Вот так нужно сказать.

Вера поднимается из-за стола и идёт к умывальнику.

В средней группе к этому приёму мы прибегали также в индивидуальном порядке, но несколько чаще, т. е. чаще предлагали заявителю выправить поведение своего товарища, дав ему предварительно точную «инструкцию», как это нужно сделать.

Воспитательница: — А ты ей помоги, Зоя. Она ещё не научилась убирать карточки. Расскажи, как нужно убирать, и помоги Гале. Лото ведь новое — вот она и не научилась ещё правильно раскладывать.

Вместе с Зоей воспитательница идёт к столу, за которым играет Галя. Зоя помогает Гале убирать картинки.

Однако и в средней группе мы были осторожны с применением этого методического приёма. И здесь приходилось в каждом конкретном случае взвешивать соотношение сил обеих сторон, особенности каждого из детей в отдельности: как заявителя, так и нарушителя. Часто и здесь ребёнок был не в состоянии выправить поведение своего товарища.

Приведём пример. Дети убежали в ту часть сада, куда воспитательница не разрешает бегать.

Витя сердится, волнуется, громко зовёт детей обратно. Подходит к воспитательнице. Раздражённо говорит ей.

— Я им говорил, чтобы они не ходили, а они ходят туда...

Ценным воспитательным приёмом мы считали словесное поощрение тех детей, которые умело, мягко и ласково разговаривали с товарищами, выправляя их поведение. В таких случаях мы всегда старались подчёркивать общественное значение поступка ребёнка, умеющего наводить порядок в группе.

— Молодец, Юра, хорошо за порядком следишь, хорошо умеешь разговаривать с ребятами.

Поощряли мы и тех детей, которые умели слушать замечания своих товарищей и в ответ на эти замечания поступали по правилам.

В младшей группе мы в качестве редкого исключения допускали отклонение от правил, их нарушение. Делая это, мы, однако, каждый раз мотивировали перед детьми, почему именно мы допускали нарушение правила. Мы исходили при этом из таких соображений: случайный, редкий каприз дисциплинированного ребёнка может объясняться иногда недомоганием, началом какой-либо болезни, особыми переживаниями ребёнка. В этих случаях отступление от правила у малышей могло быть оправдано.

Приведём пример.

Иринка капризничает, отказываясь есть самостоятельно за обедом.

— Пусть... меня А. П. (няня)... покормит... — тихо сквозь слёзы говорит Иринка.

Няня начинает кормить девочку.

— В. А., а Иринка говорит — пусть А. П. кормит, — недоумевающе, спотыкаясь на трудных словах, передаёт воспитательнице маленькая Вера.

— Иринка всегда у нас сама хорошо ест, — говорит воспитательница. — Это у неё сегодня голова болит. Пусть её А. П. покормит. У неё голова болит, температура повышена.

Вера сочувственно смотрит на Иринку.

Некоторые правила мы пытались обосновывать, хотя и элементарно, уже в младшей группе.

— Нельзя, Генечка, грузовик по полу катать; утром все дети тихо играют за столиком. Видишь? А ты им мешаешь, когда грузовик по полу возишь.

Чаще мы прибегали к этому в средней группе, где поступки детей носили более осознанный характер, где дети и сами прибегали иногда к обоснованиям собственных поступков.

Вот, например, один из случаев такого обоснования (в средней группе).

— В. А.! А Додик как бросит пушку (игрушку).

Воспитательница: Додик, Додик, нельзя пушку бросать, она тяжёлая -- можешь ушибить кого-нибудь, и сама она может разбиться.

Другой случай.

— Посмотрите, Ю. А., Толик ползает по полу.

— Толик, подойди ко мне, — нельзя так по полу ползать: и штанишки и чулки пачкаются. Посмотри на свои колени.

Не все правила можно обосновать ребёнку 5—6 лет, но нам казалось это и не обязательным. Чтобы постепенно дать понять ребёнку, что воспитательница не по произволу устанавливает правила, а руководствуясь определёнными уважительными причинами, мы обосновывали лишь некоторые правила, доступные пониманию детей.

Пользуясь указанными приёмами, мы в первую очередь помогали детям в овладении правилами поведения. Попутно мы имели в виду закрепить в детях заинтересованность в соблюдении порядка в группе вообще и воспитать стремление активно поддерживать общую дисциплину в группе. Именно с этой целью мы осторожно пытались вооружать детей умением воздействовать на товарищей, а также принимать от них соответствующие замечания и указания. Эти же методические приёмы должны были способствовать установлению между детьми дружеских взаимоотношений и укреплению авторитета воспитательницы.

Обратимся к вопросу о том, каково было содержание заявлений детей, как и под влиянием чего оно менялось.

Анализ записей содержания заявлений показывает, что в младшей группе как в первые 3, так и в последующие 4 месяца почти все заявления касались нарушения культурно-гигиенических правил, правил обращения с игрушками и правил соблюдения последовательности режима. Это свидетельствует об активном усвоении детьми именно этого круга правил.

— В. А., а Линочка без салфетки (за стол села).

— А Толенька руки не вымыл (перед едой).

— А Вовочка на белочку (около клетки) смотрит... (в то время, когда полагается сидеть за столом — перед обедом). И т. д.

Как известно, всё это — круг тех самых правил, над которыми работает каждая воспитательница с малышами в первый год пребывания их в детском саду.

В средней группе положение резко изменилось. Если у младшей почти 90% заявлений касались нарушений правил культурно-гигиенических, режима и обращения с игрушками, то в средней группе такого рода заявлений было всего лишь 12%.

Это явление легко объяснить тем, что в средней группе резко снизилось нарушение как раз этих правил. За все дни наблюдений не было, например, ни одного случая, чтобы кто-нибудь из детей утром сел за стол играть с дидактической игрушкой или сел за еду, предварительно не вымыв тщательно руки, забыл бы снять ботинки и надеть сандалии, перед тем как войти из передней в групповую комнату, и т. п.

После выявления мотивов детских заявлений резкое снижение нарушений (в средней группе) именно тех правил, которые являлись предметом наибольшего числа заявлений в младшей группе, кажется нам вполне закономерным. Дети, видимо, овладели правилами, над применением которых работала воспитательница и которыми они наиболее активно овладевали.

Факт успешного освоения правил является, как нам кажется, частично и критерием правильности воспитательного воздействия, которое осуществлялось нами в ответ на детские заявления. А так как применявшиеся нами воспитательные приёмы определялись уже сложившимся в то время нашим новым взглядом на детские заявления,

как на средство овладения правилами, то результаты нашей воспитательной работы подтверждают ещё раз и самый этот взгляд на заявления детей.

Говоря о резком снижении в средней группе количества детских заявлений по поводу нарушения указанного выше круга правил (культурно-гигиенических, режима и обращения с игрушками), надо вместе с тем отметить, что общее количество заявлений в средней группе по сравнению с заявлениями в младшей группе снизилось мало. Изменился, следовательно, круг заявлений. Сейчас он стал значительно шире и разнообразнее по содержанию, что, видимо, характеризует более широкий охват активно усваиваемых правил поведения детьми средней группы по сравнению с детьми младшей группы.

Относительно большое количество (31%) всех заявлений в средней группе составляли заявления, констатирующие нарушения правил обращения детей с учебным материалом. Это обстоятельство вполне объясняется тем, что по ходу воспитательной работы центр тяжести с привития детям культурно-гигиенических навыков сейчас, естественно, передвинулся на вооружение их навыками правильного обращения с материалом для занятий. Эти занятия, вводимые в младшей группе обычно со второго триместра, в средней группе начинают приобретать заметно большее значение.

Подведём краткие итоги сказанному.

1. К оценке детских жалоб необходимо подходить дифференцированно. Далеко не все жалобы — явления отрицательного порядка. Следует выделить, с одной стороны, жалобы-заявления, в которых ребёнок констатирует нарушение товарищем правила, не имеющего к нему непосредственного отношения («В. А., Антошка пальчиками кушает»), и, с другой — жалобы («собственно жалобы») от непосредственно пострадавшего вследствие нарушения правила другим ребёнком («А Толя мишку у меня отнял»).

2. Первые заявления малышей — факт положительный. Они являются приёмами активного освоения широкого круга бытовых правил и обуславливаются воспитательной работой с детьми. Возникновение детских заявлений характеризует собой начало освоения этих правил. Изменение детских жалоб определяется конкретным ходом воспитательной работы и процессом освоения детьми правил. Вследствие этого заявления могут быть предметом изучения сами по себе и одновременно могут быть методом изучения одной из сторон процесса освоения детьми правил поведения.

3. Дети младшего дошкольного возраста воспринимают вначале правила как частные конкретные требования, направленные только к каждому лично. В процессе общего развития и соответствующей воспитательной работы уже в течение 1—1½ месяцев пребывания в детском саду дети начинают осваивать правила в обобщённом виде.

4. С момента, когда дети младшего и в ещё большей степени среднего дошкольного возраста начинают воспринимать бытовые правила, освоение их протекает двумя тесно связанными и взаимнообусловленными путями:

а) Ребёнок начинает уже воспринимать требование воспитательницы как требование не только к себе, но и к другим детям группы.

б) Наблюдая поведение других детей, ребёнок выделяет отдельные их поступки и действия для проверки их допустимости. Подмечая в поведении товарищей нарушение осваиваемого, но не вполне ещё укрепившегося у него самого правила, или наблюдая то новое в поведении товарища, о дозволенности чего ребенок ещё не знает, он пытается сам выяснить — допустимо это или нет. Своёобразным

приёмом проверки в таких случаях являются у детей трёх — пяти лет заявления воспитательнице о поступке товарища. Сообразно полученному ответу на заявление ребёнок устанавливает собственное поведение. Этот второй путь освоения правил поведения в раннем возрасте связан с наибольшей активностью детей и потому наиболее эффективен.

5. В процессе освоения правил уже в младших группах детского сада устанавливается специфическая взаимосвязь и взаимозависимость поведения детей. Каждый из них, активно равняясь по товарищу, является объектом, по которому равняются другие. В условиях воспитательного процесса это взаимовлияние детей постепенно приобретает осознанный характер.

6. Связь каждого ребёнка с воспитательницей в младшей группе устанавливается значительно раньше, чем связь с товарищем. При этом на протяжении двух первых лет пребывания в детском саду ребёнок воспринимает от воспитательницы правила двояко: или непосредственно по её инициативе, или опосредованно через оценку поступка товарища, даваемую воспитательницей по инициативе ребёнка, благодаря заявлению.

Осознание правил поведения детьми младшего и среднего дошкольного возраста в процессе их освоения

Говоря о процессе освоения детьми младшего дошкольного возраста правил поведения мы до сих пор умышленно избегали употребления терминов «осознание» или «осмысливание» правил поведения. Анализ поведения детей, непосредственно связанного с выполнением или невыполнением правил, целевые наблюдения за взаимодействием и взаимовлиянием детей друг на друга в связи с правилами поведения, за их взаимоотношениями с воспитательницей, нигде не обнаружили перед нами явных признаков осознания правил, осознанного выполнения их детьми и осознанного использования заявлений в качестве приёма проверки правил. Здесь мы, видимо, встречаемся как раз со случаями мышления в действии. Правильно ещё не выдвинулось, и ребёнок не может воспользоваться им для сознательного руководства своим поведением. Сами действия по правилам ещё не осознаны ребёнком. Может быть именно потому и было так скрыто значение детских заявлений от непосредственного наблюдателя, что сам ребёнок своего поведения не осознавал. Сам он никак не вскрывал «во-вне» логики своих действий, помимо того, что было дано только в самих его действиях, а внешнее сходство заявлений и малышей, и старших детей (или же взрослых), где эти заявления имеют совсем другое назначение, далеко уводило нас от истины.

Наши наблюдения показывают, что в плане осознания дети ещё плохо выделяют собственное поведение от поведения товарищей. Нам кажется (проверка этого является одной из наших дальнейших задач), что самое соотнесение поведения товарищей с своим поведением совершается у этих детей тоже только в действии. Сознательного акта здесь пока ещё нет. Сознательное соотнесение поведения товарищей к своему поведению вообще должно базироваться на чёткой, сознательной дифференциации собственного поведения и поведения других детей и на осознании самого правила. Ни того ни другого в младшей группе в наших наблюдениях мы не имели.

В средней группе мы уже имеем факты сознательного соотнесения собственного поведения с поведением товарища и, следовательно, выделения собственного поведения по правилам. Нам

кажется, что это же подтверждают в известной мере очень распространённые среди детей этой группы такие факты:

— Люся, ты зачем в зал ходишь? — спрашивает воспитательница девочку, которой известно, что без разрешения воспитательницы уходить играть в зал нельзя.

— Да, а там Лора тоже!

Или:

— Нельзя так кружиться, Додик, я ведь сказала тебе.

— Да, а Витя так делает.

Ещё один факт:

Воспитательница отбирает у Гари взятые им со стола какие-то остатки бросового материала.

Гара: Да, а у Вити тоже есть: да, а Витя тоже так делал; а почему Витя так сделал?

Такие случаи являлись частыми в средней группе, где дети уже начинают прибегать к обоснованию собственного поведения и сознательному соотнесению своего поступка с поступками товарища.

Обычно воспитательницами такие оправдания детьми своих поступков воспринимаются как нетоварищеские проявления, как желание переложить на плечи товарища свою вину. Педагоги искренне возмущаются таким поведением жалобщика, часто упрекают его в том, что он плохой друг и пр. Но воспитательницы остаются непонятыми детьми в этих случаях так же, как непонятыми остаются для них дети.

Совершенно иными рисуются нам эти факты в свете новой трактовки процесса освоения правил и, главное, их осознания. В средней группе выделилось в сознании собственное поведение. Сознательно производит ребёнок и соотнесение собственного поведения по правилам с поступками товарища, но правило ещё не выделено и не оно руководит действием.

Учитывая это, мы в средней группе не обвиняем ребёнка в нетоварищеском поступке, когда он ссылается на то, что первым нарушает правило его товарищ. Мы просто каждый раз подчёркиваем, что его товарищ сделал плохо, что делать так нельзя, повторяем правило, а попутно даём советы, как следовало бы ребёнку (заявителю) поступать в таких случаях. Этим мы пытаемся опять-таки постепенно довести до сознания детей этой группы, что правило, даже нарушенное товарищем, ничуть не теряет своей силы. Оно не перестаёт быть правилом.

С течением времени, на более высоком уровне общего психического развития детей, в процессе выполнения правил, в результате соответствующего поведения воспитательницы (словесной формулировки правила, как правила, выделения поступков по правилам) ребёнок начинает выделять и осознавать правило. В средней группе это наблюдается, однако, согласно нашим материалам лишь по отношению к отдельным правилам и у отдельных, немногих детей. Чёткая дифференцированность выполнения правил самим ребенком, а вместе с тем и независимость от поведения других детей — выполнения или невыполнения ими правил, далеко ещё не общее достояние детей средней группы. Тем не менее в ряде случаев этот уровень овладения правилами в средней группе уже имеет место. Здесь же в средней группе появляется и осознанное использование детьми заявлений.

Поясним всё это примером.

Витя И. — дисциплинированный и очень инициативный ребёнок. Он организатор интересной игры в «Красную Армию». Часть участников игры убежала в запрещённую воспитательницей зону большого сада, наиболее сырую и отдалённую от обычного места прогулок и игр детей. Витя сердится, волнуется, громко зовёт детей

обратно. Подходит к воспитательнице, раздражённо, с ноткой огорчения и досады говорит: «Ю. А., я им говорю, чтобы они не бегали, а они меня не слушают».

Здесь заявление не является уже средством «укрепить себя» в правилах или определить правильную линию собственного поведения, как это было у малышей и во многих случаях у детей средней группы. Очень уж очевидна устойчивость Виктора в соблюдении этого правила. Он не только сам не забыл его в процессе увлекательной творческой игры, не только противостоял примеру товарищей, но проявил стойкость даже тогда, когда нужно было перешагнуть запрещённую границу, с целью вернуть товарищей. Для нас приведенный пример имеет двоякое значение. С одной стороны, он иллюстрирует выделение Витей собственного поведения, подчинение его правилу и независимость от поведения товарищей. С другой — этот же пример показывает изменение назначения заявлений. Заявление теряет в данном случае первоначальную свою функцию в поведении ребёнка и приобретает новую. Как нам кажется, здесь начинает сказываться следствие той линии поведения воспитательницы, которую она проводила в ответ на заявления с самого начала их появления.

Самая формулировка заявления указывает на осознанность Витей своего поведения и на осознанное установление им связей между поведением своим и товарищей («Ю. А., я им говорил, чтобы они не бегали, а они меня не слушают»; «Ю. А., я ему сказал, что так нельзя кататься, а он катается»). Налицо чёткое выделение правила («бегать в ту часть сада нельзя») и в то же время независимость своего поведения от поведения товарищей.

Новым являются здесь как назначение заявлений, так и их мотивы. Теперь заявление выполняет функцию общественной борьбы за выполнение правил группы.

Под влиянием чего начинают меняться функции? Одним из исходных положений нашей работы было положение об единстве воспитания и развития. «Ребёнок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» (Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, стр. 128). Нам кажется, что в изменении мотивов детских жалоб и заявлений в процессе воспитательного воздействия на детей мы имеем как раз яркий конкретный случай реализации данного теоретического положения. Уже первые шаги самостоятельного выполнения правил сопровождаются первыми же заявлениями малышей о нарушениях правил товарищами. Заявления эти свидетельствуют, как мы выяснили, о появлении у детей особого рода потребности и вместе с тем активности в определении линии собственного поведения согласно правилам. Этот своеобразный способ определения собственного поведения через сопоставление его с поведением товарища появляется в результате планомерной целенаправленной воспитательной работы с детьми. Появившись, он сам же обуславливает и дальнейшую воспитательную работу педагога по организации поведения детей в соответствии с правилами. С поступлением первых заявлений воспитательница уже не только по личной инициативе знакомит детей с правилами. Теперь она делает это и вследствие активного влияния на неё ребёнка, которое выражается в том, что он заявляет о проступках товарища и, следовательно, требует критической их оценки для определения собственного поведения.

Так, через организацию поведения ребёнка воспитательница оказывает влияние на его дальнейшее развитие, возбуждает в нём потребность вести себя согласно правилам, порождает необходимость знать эти правила, мобилизует ребёнка на активные поиски норм по-

ведения. Проявления же активности, идущие в этом направлении, в свою очередь оказывают воздействие на воспитательницу, в большой мере обуславливая её дальнейшие воспитательные приёмы. С появлением в детской группе заявлений воспитательница к первоначальному пути ознакомления детей с правилами поведения в детском саду прибавляет новый, значительно более эффективный, в форме ответов на заявления.

Мы считаем этот путь более эффективным, во-первых, потому, что сейчас указания воспитательницы падают на более благоприятную почву, отвечая требованию самого ребёнка, его заявлениям, и во-вторых, потому, что свой ответ воспитательница ориентирует уже на двух детей: на заявителя и на нарушителя; влияние её распространяется на обоих.

Здесь ясно выступает единство воспитания и развития. Заявления детей диктуются их новым отношением к поведению товарищей и к своему собственному. Они вызваны своеобразной потребностью вести себя теперь согласно правилам. Но сама эта потребность возникла, как мы знаем, в процессе воспитательной работы педагога с детьми и она же определяет дальнейший воспитательный процесс.

Описывая методические приёмы, применяемые в ответ на детские заявления, мы отмечали, что основной и первой их целью было утвердить детей в правилах. Эти же заявления воспитательница использовала и в более широких воспитательных целях. Когда мы в ответ на заявление Гени о нарушении правила товарищем говорим: «Молодец, Геня, сам дурных слов не говоришь и за порядком смотришь», мы учитываем, что ребёнка волнует вовсе не порядок в группе. Он ещё далек от мысли и желания помогать воспитательнице в организации детей. Однако мы наделяем заявление ребёнка новым для него самым смыслом, пока ещё, может быть, чуждым и далёким, придаём заявлению в глазах ребёнка определённое значение. Тем самым мы направляем внимание детей на новую сторону их жизни: порядок в группе, выполнение всеми детьми требуемых правил. Мы доводим до сознания ребёнка новый аспект его поведения («за порядком смотришь», «воспитательнице помогаешь»), делаем ребёнка в его собственных глазах активным участником строительства собственной жизни в коллективе. Мы утверждаем его в новой роли эмоционально («молодец, хорошо помогаешь воспитательнице», «хорошо делаешь», «умница, за порядком следишь»), впервые возбуждаем интерес к этой новой для ребёнка роли и деятельности.

Имеющийся у нас материал показывает, что уже в средней группе некоторые дети начинают использовать заявления в качестве самостоятельной, активной меры для укрепления дисциплины и порядка в группе. Таким образом, постепенно детские заявления меняют назначение, а вместе с тем приобретают и новое значение и смысл для самих детей. Заявления становятся орудием поддержания общей дисциплины в группе. К ним ребёнок прибегает по собственной инициативе, опять проявляя своеобразную активность, но уже с целью получить помощь у воспитательницы в восстановлении порядка ради порядка, а не для определения собственной линии поведения, как это было на более низкой ступени развития ребёнка. Смысл заявлений меняется, а характер мотива из личного становится общественным. Чрезвычайно важно здесь же отметить, что число каналов, по которым поступают теперь правила ребёнку, увеличивается за счёт более активного и целенаправленного влияния детей друг на друга. Ещё более ярко скажется такое сознательное влияние детей друг на друга в старшей группе (семилеток).

Так, уже на протяжении двух первых лет пребывания ребёнка в детском саду и, следовательно, двух лет взаимодействия с воспитательницей дошкольник сам в активном взаимоотношении с коллективом сверстников, под его влиянием и влияя на него, ищет нормы, в основном идущие от педагога.

Освоение бытовых правил поведения детьми-семилетками

Как протекает освоение бытовых и некоторых других правил поведения в старшей группе детского сада, в группе семилеток? Будем исходить опять-таки из заявлений детей.

Отметим прежде всего, что общее количество детских заявлений в наблюдавшейся нами группе детей-семилеток резко снизилось. Теперь дети заявляют воспитательнице о нарушениях бытовых правил поведения исключительно редко. Вместе с тем заявления выполняют уже иные, новые функции, которые лишь начинали появляться в средней группе.

Вот, например, одна из наших записей

За столом во время свободных игр и занятий сидят Ваня и Боря. Оба сидят над книгами. Перед Ваней детский журнал. Он сосредоточенно читает подписи к юмористическим картинкам. Локти его на столе. Двумя руками подперев голову, он углубился в чтение. Всё время шевелит губами. Неожиданно фыркает в книгу. На странице появляются несколько капель слюны.

Боря отвлекается от чтения своей книги и говорит сердито:

— Ваня, чего на книгу-то плюёшь?

Ваня не отрываясь от книги, снова фыркает, и опять на книгу попадают капельки.

— Чего ты смеёшься? Плюнул, да ещё смеёшься, — возмущенно вскакивает со стула Боря. — Вот я Ир. И. скажу, — говорит он, но остаётся на месте. Ваня крепко зажимает рот. Сильно кривит личико от сдерживаемого смеха. Продолжает читать, совсем не шевеля губами, как-то машинально, словно защищаясь от Бори, чуть отодвигает от него стул, и вдруг, закрывая ладонью лицо, красное от напряжения, с глазами полными слёз, начинает заглушённо смеяться, опуская голову на стол.

Боря бежит к воспитательнице:

— Ир. И., Ваня сам на книжку плюнул, а теперь смеётся.

Нельзя заподозрить Борю в том, что он побежал к воспитательнице за помощью, для того чтобы самому не сбиться на такое же неправильное поведение. По всему его поведению видно, что его возмущение вызвано небрежным обращением товарища с книгой и его несерьёзным отношением к собственному поступку (плюнул, да ещё смеётся).

Боря делает замечание товарищу, высказывает ему своё возмущение, говорит ему, что скажет об его поступке воспитательнице, и, только убедившись в том, что ничего не помогает, идёт к воспитательнице.

Здесь выступает уже новое назначение детского заявления. Оно выполняет функцию поддержания общественного порядка. Новым является и мотив заявления. Ребёнок пользуется заявлением для поддержания дисциплины в группе.

На первый план выдвигается также активное воздействие детей друг на друга в плане освоения правил поведения. Воздействие становится осознанным, а правило в отдельных случаях и осмысленным, т. е. для самого ребёнка-«жалобщика» оправданным по существу. Правило отдифференцировалось, и поведение стало более независимым

от поведения товарищей, более свободным, устойчивым, в силу чего ребёнок приобрёл возможность большего сознательного влияния на товарища. Влияние детей друг на друга стало также сильнее благодаря доказательности и убедительности правила.

Проиллюстрируем это примером.

Входим в докторскую. Маленькая комната. На большом, во весь пол комнаты ковре очень много детей. Часть из них раздевается, складывая вещи на низкие стульчики. Часть сидит уже раздетыми. Некоторые ещё не раздеваются и тоже сидят или стоят. В глубине комнаты сидит пожилая женщина, врач. В руках её стетоскоп. Низко согнувшись, она выслушивает одного ребёнка из группы семилеток. В докторской нет воспитательницы. Дети одни. По личикам видно, что необычная обстановка немножко возбудила их. Глаза блестят, большинство из них всё время двигаются, переговариваются. Но... в комнате совсем тихо.

Новый мальчик тихонько фыркает, цепляет ногой Олега. Тот ему не отвечает. Мальчик цепляет ногой ещё чью-то ногу.

Нам, много работавшим с самыми маленькими детьми, необычно видеть такую независимость в поведении. Даже в возбуждённом, приподнятом настроении дети не поддаются под влияние шалости «новенького», не волнуются за себя, не зовут на помощь взрослых.

Осторожно, чтобы не нарушить царящего в группе настроения, наблюдательница присаживается на самом краю дивана у входной двери. Но почти все замечают её и тихо здороваются, отдавая салют.

— Здравствуйте, В. А., здравствуйте, здравствуйте, — шопотом говорят они. Детей не выбивает из колен и появление наблюдательницы в комнате. Дети сохраняют тишину.

«Новенький» продолжает шалить и тихонько фыркает.

Галя: — Тихо, тихо, Б. Я. (врачу) мешаешь, — говорит она шопотом.

Юра: Брось, брось, тише... В. А. — обращается Юра к наблюдательнице тихо, — уж правило у нас такое: в докторской тихо разговаривать, а то Б. Я. в трубку не услышит, как сердце бьётся: больное оно или здоровое.

В течение 18 минут, пока мы наблюдали детей в докторской, воспитательница входила два раза в комнату, оставалась в ней каждый раз по 1/2—1 мин., узнавала у детей, спокойно ли без неё, не мешают ли они доктору, и, убедившись, что всё спокойно, уходила.

В приведенном примере в поведении детей согласно правилам с полной ясностью выступает то новое, что в этот период формируется у ребёнка: осмысленные действия согласно осмысленному правилу. Этим в большей мере определяется независимость поведения различных детей друг от друга. Это, видимо, помогает детям и воздействовать друг на друга. Отдифференцировалось поведение каждого ребёнка, а вместе с тем отдифференцировались и правила. Мысль выделилась из действия. Действие стало осознанным самим ребёнком.

— Тихо, тихо, Б. Я. мешаешь, — говорит Галя новенькому.

— Уж правило у нас такое: в докторской тихо разговаривать, а то Б. Я. не услышит, как бьётся сердце, больное оно или здоровое, — говорит нам Юра, тем самым обнаруживая осознание самого правила.

В этом примере мы как будто и не обнаруживаем явных результатов положительного воздействия детей на своих товарищей. Мы видим только желание повлиять на недостаточно дисциплинированного товарища. Однако нам кажется, что в действительности дело обстоит не совсем так. Уже одно то, что «новенький», несмотря на активные поиски сочувствующего, не может найти себе партнера по шалостям и, наоборот, встречает со стороны товарищей отрицательное отношение к своему поведению, само собой определяет линию его поведения и делает поведение лучшим, чем оно могло бы быть при других обстоя-

тельстввах, в другом, менее устойчивом в смысле дисциплины детском коллективе.

Приведём ещё пример, где положительное и сознательное влияние ребёнка на товарища сказывается очень ярко.

Виля и Боря садятся за стол играть в шашки. Очень важно начинают расставлять шашки на доске.

У Вили очень грязные руки. Боря говорит полусерьёзно, полушутя, панибратским тоном:

— А ну-ка ручки вымой, братец!

Виля немножко смущённо смотрит на свои руки, поворачивает их во все стороны.

— Вымой-ка, вымой... Иди-ка, иди-ка. Я не намерен с такими грязными руками играть. Не по-ла-га-ет-ся, — говорит отдельно и как бы сам с собою Боря.

Виля поднимается со стула и идёт к умывальнику.

— Не полагается с такими грязными руками играть, — повторяет Боря уже один, продолжая медленно и важно раскладывать шашки.

Возвращается Виля с чисто вымытыми и сухо вытертыми руками.

— Ну вот, — говорит Боря, глядя, как Виля раскладывает шашки. — А то я не намерен руки из-за тебя пачкать, братец. За эти вещи чистыми руками нужно братья.

Это правило (все настольные игры и игрушки брать только чистыми руками) даётся ещё в младшей группе, но только здесь оно выполняется так осмысленно. («А то я не намерен руки из-за тебя пачкать, братец. За эти вещи чистыми руками нужно братья»). В этом примере ярко выражены и результаты воздействия детей друг на друга.

Мы привели здесь особенно яркие случаи поведения детей в соответствии с правилами, осознанными и осмысленными детьми. Разумеется, не во всех случаях все правила и всеми детьми-семилетками выполняются на таком высоком уровне осознания их значения. Далеко не все правила ребёнок может оправдать по существу, но везде они для него являются уже осознанным руководством к действию. Это ясно и из того, что, несмотря на относительно очень сложную организацию детского коллектива в группе семилеток, нарушение правил в нашей группе было очень редким явлением. Наряду с занятиями школьного типа, каких в младших группах ещё нет (занятия по грамоте и счёту с обычными правилами классной организации), здесь ежедневно отводится время для игр и занятий по собственному выбору, когда дети могут свободно выбирать самую деятельность и свободно группироваться. В этой группе дети выполняют общественные обязанности, несут разные дежурства. Если в первом случае (на занятиях школьного типа) контроль и наблюдение воспитательницы за поведением детей выступает рельефно, то во вторых двух случаях они чувствуются значительно меньше. Есть время, когда дети почти не чувствуют над собой контроля (при выполнении некоторых процедур без присмотра педагога: в раздевальной, в уборной, при выполнении некоторых дежурств, в таких случаях, какие мы наблюдали в докторской и т. п.). Поведение детей во всех этих случаях ослабленного контроля или отсутствия его регламентируется сложной системой мелких правил. И тем не менее нарушение их — относительно редкое явление. Анализ содержания тех немногих заявлений, которые делаются в этой группе, показывает, что в основном в этой группе нарушаются новые правила. Преимущественной причиной этих нарушений является за бы в а н и е новых правил, естественное на первых порах.

В этой же группе мы имеем и новую категорию нарушений — осознанных, а иногда и вполне оправданных ребёнком.

Вот один из таких случаев.

Юра наблюдает за игрой в цирк (настольная игра). Он дежурный по умывальнику и утренние полчаса должен сидеть в «умывальном уголке» (здесь же в групповой комнате) и следить за порядком. По существу, Юра свои общественные обязанности выполняет. Каждый раз, когда кто-либо идёт к умывальнику мыть руки, он направляется туда же, следит за тем, чтобы товарищ мылся как следует и после него производит, если требуется, уборку (насухо вытирает столики, на которых стоят тазы с водой). Но дежурному полагается всё время быть на посту, не уходить из умывального уголка. И вот этого-то правила Юра не соблюдает. Он стоит возле столика, где Лёва учит Зою играть в цирк, наблюдает за игрой и всё время беспокойно оглядывается назад на умывальники, боясь, видимо, проглядеть, когда там кто-либо будет мыться.

Уже наблюдения за поведением Юры показывают осмысленность его действий. Но мы имеем и более яркие доказательства этому. Юра несколько секунд молча наблюдает за игрой, затем, лукаво улыбаясь, интимно толкает под локоть Лёву:

— Мне нужно дежурить, а я здесь.

Лёва продолжает играть, видимо не слыша замечания Юры.

— Лёва, Лёвушка, — тихо говорит Юра, — я дежурный. Мне нужно в умывальной стоять, а я здесь стою. А чего там — зря (стоять)? Правда?

В самом деле, в умывальном уголке детей нет, дежурному делать там нечего. Юра оглядывается назад. Кто-то из мальчиков у умывальника. Юра быстро направляется туда.

Существенным для характеристики освоения правил детьми-семилетками по данным нашего исследования является то, что в силу выделенности самого правила дети воспринимают правило не только как относящееся к данной жизненной ситуации, но и в обобщённом виде. Это обстоятельство мы широко используем в нашей воспитательной работе. Дети умеют уже организованно, внимательно выслушать обращённое к ним объяснение правила, относящегося ко всем детям, легко подчинять этим правилам своё поведение. В этом мы имеем возможность убедиться уже на приведенных выше примерах.

Приведем ещё один случай.

13/XI. По сигналу (два раза гасится свет в комнате) дети убирают настольные игры и игрушки и начинают каждый для себя на своем рабочем месте подготавливать учебные пособия.

Галя и Зоя разносят на все столы чернильницы. Три малыша быстро раздают по трём колонкам тетради.

К столу воспитательницы подходит Миша.

— А «кассы» нужно готовить?

— Конечно. Я вам говорила уже прошлый раз, «кассы» нужно приготовить.

— А цветные карандаши — тоже нужно? — раздаётся чей-то голос с места.

— И. И., а... — раздаётся третий голос.

— Ребята, одну минуту... Оставайтесь все на месте, — строго говорит воспитательница, — не двигайтесь с места.

Все дети прекращают возиться с пособиями. Взгляд всех устремлён на И. И.

— Выслушайте все внимательно, что именно вам каждый раз нужно готовить к занятиям, и больше пусть никто и никогда у меня не спрашивает: «И. И., а «кассы» нужны? А тетради нужны? А карандаши нужны?» Внимательно выслушайте все и запомните.

И. И. говорит строго, медленно, чётко повторяет детям, что нужно ежедневно готовить перед занятиями.

— Всё должно быть готово за 5 минут, — продолжает она, — буду всегда смотреть на часы. Через 5 минут у каждого на столе должно быть всё подготовлено.

16/I. После условного сигнала дети быстро, но спокойно убирают на места

книги, газеты, альбомы. Начинается такая же спокойная подготовка к занятиям. Дежурные раздают чернильницы и тетради.

Юра раздаёт тетради детям в правой колонке (первый ряд столов). Дети здесь особенно организованы. Они первыми кончают подготовку к занятиям, и все спокойно сидят за столами. Юра тоже садится за стол. Улыбается, потом говорит соседке слева: «Мы — лучше всех». Тянется через стол вперед, почти шопотом говорит, довольно улыбаясь, девочке, сидящей за столом впереди: «Мы раньше всех кончили». Лукаво косится в сторону воспитательницы. Делает серьёзную рожицу. Во время подготовки к занятиям воспитательница всё время спокойно стоит на месте за своим столом. Смотрит на часы.

— Теперь, — строгим тоном говорит воспитательница, — все оставайтесь на местах. Прошло 5 минут (на самом деле времени прошло немного больше). Все уже должны были сидеть на местах. — Молодцы! Почти все успели во-время сделать, — таким же строгим, твёрдым тоном продолжает воспитательница. — Не успели только Лора и Ина чернильницы раздать, но я знаю, почему это получилось. Это получилось потому, что Ина забыла о своих обязанностях и поздно принялась за дело. Опоздала одна только дежурная, а задерживается весь класс. А ты, Лора, молодец, — обращается воспитательница к дежурной тем же твёрдым голосом, особо подчёркивая эту фразу интонацией, — напомнила Ине об её обязанностях и сейчас помогаешь ей. Ну, скорее кончайте.

Ина и Лора ставят последние две чернильницы на стол.

— Кто должен раздавать тетради?

Трое мальчиков поднимают молча руки кверху.

— Очень хорошо выполнили свои обязанности, — говорит воспитательница. — Все тетради уже на местах. Лучше всех готовилась к занятиям сегодня правая колонка. Но в общем сегодня все очень хорошо приготовили. Никто уже не спрашивал: «А тетради нужно готовить, а «кассы» нужно готовить?» А некоторые даже цветные карандаши положили на стол (об этом воспитательница сказала только накануне).

Все дети молча, внимательно смотрят на воспитательницу.

— Ну, а теперь можете пройтись.

Дети одни спокойно выходят из класса в уборную и приходят оттуда в класс все вместе, организованно. В коридоре возле уборной строились друг за другом по мере того, как выходили из уборной. Последним вышел «санитар», но стал впереди. Позади стала дежурная по комнате. Когда все организованно, спокойно расселись за столами, дежурная по классу, задержавшаяся у выключателя, включила в групповой комнате свет. Начались занятия.

Приведенный пример показывает, как осознанно уже усваиваются детьми правила, как строго они выполняются ими. Воспитательница может предоставлять детям относительно большую самостоятельность и может быть значительно более требовательной к ним.

Ответственное отношение детей к своему поведению в группе семилеток усилилось. Это сказывается не только в том, что дети могут без видимого для них контроля взрослых выполнять все правила поведения, но и в том критическом отношении к собственным нарушениям, которого мы почти не видим в средней группе. Дети часто заявляют воспитательнице уже не о проступке товарища, а о нарушениях правил ими самими.

Так, однажды в понедельник несколько детей заявили воспитательнице о том, что по разным причинам они пришли после выходного дня с неподстриженными ногтями. Были случаи, когда дети с утра предупреждали воспитательницу, что они забыли принести носовые платки и т. д. Во время выполнения отдельных процедур дети часто обращались к воспитательнице с вопросами и за советами, как нужно поступать в том или другом случае, когда почему-либо они сами не

смогли поступить согласно правилам. — И. И., я нигде не нашёл своего стула, — кротко заявляет Витя воспитательнице. — На чём мне сидеть? (По правилам каждый сидит на своём стуле, так как все стулья подобраны по росту каждому ребёнку.)

— И. И., Боря говорит, ему нельзя суп сегодня есть, ему Б. Я. (врач) не разрешила. Я ему не дала супу, — говорит дежурная Алла воспитательнице, как бы подвергая свои действия проверке воспитательницы.

Всё это говорит о чётком выделении правила, о лёгком подчинении ему своего поведения, об относительно большой независимости собственного поведения от поведения товарищей.

Опираясь на эти новые моменты, мы, помимо указанных выше приёмов вооружения детей новыми правилами (чёткие, обобщённые инструкции всем детям одновременно, строгая проверка выполнения правила и др.), используем с этой целью и наше новое отношение к заявлениям.

Почти на каждое заявление ребёнка о нарушении следует вопрос воспитательницы: «А сам ты пробовал объяснить ему (имя нарушителя), что так делать нельзя?» И только когда оказывалось (а ребёнок почти всегда приходил к воспитательнице, когда ему самому не удавалось подействовать на товарища), что собственные средства ребёнком исчерпаны, воспитательница обращалась к нарушителю правила сама.

В итоге изложенного можно сказать следующее:

1. Ребёнок младшей группы (3—4 лет) пользуется неосознанно заявлениями для установления собственного поведения. Так же неосознанно он соотносит и поведение (по правилам) товарища к своему собственному. Собственная линия поведения по правилам выделяется только в действии. В сознании же выделяется лишь поведение (по правилам) товарища.

2. Дети средней группы выделяют уже и собственное поведение по правилам. Сознательно соотносят они и своё поведение к поведению товарищей («А Додик тоже так делает»). Но правило, как такое, выделяют только отдельные дети и в редких случаях.

3. В группе семилеток дети чётко дифференцируют как поведение (по правилам) товарищей, так и своё собственное. Вместе с тем они осознанно выделяют само правило. Правило начинает руководить действием. Поведение становится более свободным и устойчивым. Дети приобретают сознательное влияние друг на друга в плане поступков и действий по правилам и получают новую способность воспринимать правила от педагога в обобщённом виде (в форме инструкции).

4. Более быстрое освоение новых правил в группе семилеток обусловливается, во-первых, вновь приобретенным пониманием правила в обобщённом виде, что делает возможным воспринимать правила из общей инструкции, какие даёт педагог, и, во-вторых, сознательным положительным влиянием детей друг на друга, возникающим в условиях соответствующей воспитательной работы с детьми.

5. Заявления детей-семилеток в основном перестают быть средством освоения правил. Они теряют свою первоначальную функцию и в условиях описанной нами здесь конкретной педагогической работы с детьми становятся одним из средств борьбы за порядок в группе. В связи с этим в группе семилеток количество заявлений резко снижается. Относительно редкие случаи нарушения правил в этой группе и усилившееся непосредственное влияние детей друг на друга снижают потребность в заявлениях даже в их новой функции.

6. Эти изменения функций и объективного смысла заявлений про-

исходят в процессе общего психического развития ребёнка к семи годам под влиянием воспитательного воздействия. Конкретный ход изменения определяется значением, которое воспитательница придаёт детским заявлениям с момента появления их в младшей группе и которое не совпадает с их первоначальным значением («Молодец, Геня, сам уже не ругаешься, а за порядком смотришь: следишь, чтобы и другие дурных слов не говорили»).

Освоение детьми правил взаимоотношений

До сих пор, говоря о детских заявлениях, мы имели в виду заявления о нарушениях бытовых правил детского сада и норм поведения во время занятий. Особую группу детских заявлений составляют заявления о нарушении правил детских взаимоотношений («А Зоя ещё тогда Толю обидела!»).

Заявления первого вида дали нам возможность ознакомиться с освоением детьми бытовых правил поведения. Сложнее обстоит дело с попытками ознакомиться через заявления второго вида с освоением правил взаимоотношений. Дело в том, что этих заявлений оказалось очень мало. В первые три месяца в младшей группе их не было совсем. В следующие четыре месяца их было четыре. В средней группе собрано семь заявлений на протяжении семи месяцев.

В начале работы мало поступало от детей и жалоб пострадавших. Чтобы понять эти факты, напомним, что вначале дети совсем не были связаны друг с другом, они мало замечали, плохо слышали друг друга. Они не объединялись между собой в играх и занятиях. Первые столкновения часто носили конфликтный характер, свидетельствующий о том, что дети не знали самых элементарных правил взаимоотношений. Не было ещё достаточных связей с педагогом. Естественно, что в первое время не могло быть и заявлений воспитательнице о нарушениях каких-либо правил.

Вот пример.

16/XI. Утро. Игры с дидактическими игрушками. В группе ещё мало детей. Спокойно. Вдруг раздаётся громкий, пронзительный крик Жанны. Воспитательница быстро подходит к девочке:

— Что случилось?

— Саша взял у меня колёсико... (от конуса).

— А я думала, что тебе кто-то сделал очень больно, что ты так закричала. Нужно сказать: Саша, не бери у меня колесо, оно мне самой нужно.

Саша стоит поодаль и тоже слушает.

— А ты, Саша, отдай колесо, — обращается воспитательница к мальчику, — и в другой раз не бери у Жанны без разрешения игрушки. Если тебе нужно будет колесо, попроси его у Жанны.

Саша отдаёт колесо девочке.

21/XI. Раздаётся крик. Воспитательница подходит к маленькому Вове, спокойно спрашивает:

— В чём дело?

С только что вырванным у Вовы конусом Валя убегает в другой конец комнаты, испуганно смотрит на Вову. На столах стоят свободные конусы. Вова смолкает тотчас же, как только подходит воспитательница. Видимо, крик — своеобразный и более привычный зов на помощь.

— Валя, Валя, отдай Вове конус, а себе возьми другой, вот этот, — показывает воспитательница. Валя возвращается и отдаёт Вове конус.

— Отнимать игрушки нельзя, — внушительно говорит воспитательница девочке, — нужно просить — «пожалуйста».

— А ты, Вова, не кричи. Ты хорошо разговаривать можешь. Нужно говорить, а не кричать, — обращается она к мальчику.

Как в первом, так и во втором примерах (а подобных случаев на первых порах было много) мы видим отсутствие у детей знания самых элементарных правил взаимоотношений и умения их выполнять. Первые же столкновения детей мы используем для разрешения конфликта и вооружения малышей знаниями правил, привлекая к выполнению их. («Отнимать игрушки нельзя, нужно просить — «пожалуйста». «А ты, Вова, никогда не кричи. Нужно говорить, а не кричать», и т. д.).

В первое время пребывания детей в детском саду нам часто приходилось наблюдать, как ребёнок брал привлекавшую его игрушку, совсем не считаясь с тем, была ли она свободной или находилась в руках товарища. Казалось, ребёнок видел только игрушку, а товарища не замечал. Каждый раз такое нарушение вызывало бурную реакцию со стороны пострадавшего. Именно по этим бурным реакциям воспитательница и узнавала о нарушениях детьми правил взаимоотношений. И всегда в таких случаях давала указания детям, как следует поступать и «виновнику» и «пострадавшему». Такое «захватничество», очевидно, объяснялось теми установками, с которыми приходили к нам дети из семейной обстановки, где игрушки обычно находились в безраздельном пользовании всегда почти их единственного обладателя (в нашей группе только 8 детей было из ясель; 18 детей — единственных в семье). Весьма важную роль играла повышенная эмоциональность и импульсивность трёх-четырёхлетнего ребёнка: увидел, захотел и сейчас же потянулся за вещью. Приходилось наблюдать даже такие случаи, когда ребёнок совсем без злого умысла, как удавалось выяснить позднее, тянул стул из-под соседа, если этот стул был нужен ему самому. И когда воспитательница говорила, что так делать нельзя и что для себя всегда нужно искать свободный стул, ребёнок искренне смущался.

Во вторые четыре месяца отмечено резкое снижение количества драк, крика, захватничества, что уже свидетельствовало об усвоении детьми в какой-то мере некоторых элементарных правил: «драться нельзя», «кричать нельзя» и т. д. Воспитательница продолжала вести интенсивную работу по внедрению этих правил.

За весь второй период работы в младшей группе зафиксировано было, как мы уже говорили, лишь четыре заявления о нарушении правил взаимоотношений. Само собой разумеется, что поводов к этому как будто бы оставалось ещё вполне достаточно. Естественно, возникал вопрос, почему же о нарушениях правил взаимоотношений не поступает заявлений воспитательнице даже и в том периоде, когда процесс усвоения этих правил уже начался. Происходило это видимо потому, что при нарушении правил взаимоотношений заявления теряли свой смысл. Ведь воспитательница узнавала об этих нарушениях без заявлений по бурным непосредственным реакциям самих пострадавших. Непосредственно на эти реакции воспитательница и отвечала.

Крик ребёнка в ответ на обиду товарища являлся своеобразным призывом на помощь взрослых. Иногда достаточно было первого признака внимания пострадавшему со стороны взрослого, как ребёнок переставал кричать. Но всё же почти в каждом таком случае воспитательница напоминала, что кричать нельзя, и почти каждый раз просила рассказать, «что случилось» («в чём дело?»). После этого она помогала разрешать конфликт и по возможности удовлетворяла обе стороны. Позднее, когда ребёнок считал себя обиженным, он уже не всегда кричал или дрался, делал это всё реже, но всё чаще начинал прибегать к помощи воспитательницы. Раз появившись, жалоба быстро вытесняла крик детей и «самочинные» расправы. Да и самих слу-

чаев «захватничества», «агрессий» становилось меньше. Правила начинали осваиваться.

Таким образом, жалобы пострадавших появились, так же как и заявления, в процессе и частично в результате воспитательной работы, которая проводилась с детьми этого возраста. Но, как видно из уже приведенных примеров, вызывались эти жалобы иными мотивами, чем заявления. Функция собственно жалоб прежде всего — самозащита, попытка со стороны детей легального разрешения конфликта (с помощью воспитательницы) и в первое время — именно в свою пользу. Одновременно жалоба — косвенный способ знакомства с правилами взаимоотношений, с правами и обязанностями столкнувшихся между собой детей.

Анализ жалоб вскрывает, в каких случаях дети считают себя обиженными своими товарищами, когда ребёнок считает товарища виновным в нарушении каких-то правил по отношению к себе, что дети считают своими правами и обязанностями, как выполняют свои обязанности и как пользуются своими правами. Подвергая жалобой критике и контролю конкретные формы взаимоотношений, дети тем самым дают возможность воспитательнице знакомить их с жизненно-необходимыми правилами совместной жизни, вводить их в новую область личных прав и обязанностей по отношению к товарищам.

Жалобы вытесняют агрессивные действия и являются показателем того, как ребёнок, пока ещё неосознанно, в борьбе с таким же неосознанным насилием и произволом со стороны товарищей, впервые активно становится на путь законного, мирного разрешения конфликтов, на путь законной защиты своих интересов. В этом отношении факт появления и увеличения количества жалоб нужно считать прогрессивным моментом в жизни формирующегося детского коллектива, поскольку они идут на смену драке и крику. Но те же жалобы являются показателем и слабости детского коллектива. Самое обращение ребёнка с жалобой к воспитательнице свидетельствует о потребности ребёнка в помощи более сильного взрослого. Больше того, анализ детских жалоб обнаруживает, что дети не знают ещё, что они могут требовать от своих товарищей, в каких случаях они должны уступать. Они не знают прав и обязанностей каждой из столкнувшихся сторон, не умеют стать на точку зрения другого и учитывать интересы и замыслы товарища, не способны подчинять им личные желания. Самые уступки ещё сопряжены для них с большими трудностями. Ребёнок явно нуждается в помощи педагога для регулирования своих связей с товарищами.

Вышеприведенные примеры детских столкновений показывают, насколько внешни и случайны первые связи детей в младшей группе. Мы знаем, что вначале они определяются почти исключительно внешними обстоятельствами: общностью места, игрушек и пособий. Незнание самых элементарных правил взаимоотношений и вообще относительно ещё низкий уровень психического развития на этом этапе не обеспечивают на первых порах установления мирных, спокойных отношений между детьми. Ребёнок должен достигнуть относительно высокого уровня в своём развитии, чтобы стать уже способным пользоваться жалобами.

Об этом ярко говорит, например, следующий случай.

Долго и сосредоточенно делал сегодня Эдик из деревянных кирпичей длинную и узкую дорожку и ещё не закончил стройку. Продолжает делать её.

Несколько детей один за другим бегут по этой дорожке. Эдик замечает их только тогда, когда товарищи подбегают к нему, у самого конца дорожки. Эдик

испуганно окидывает взглядом свое сооружение. Несколько кирпичей сбито с места. Эдик порывисто вскакивает с пола и с «диким» криком отбегает от своего сооружения. Дети продолжают бегать, отчего кирпичи ещё больше раздвигаются в сторону, и дорожка разрушается. Эдик кричит ещё громче.

— Эдик, что случилось? — спрашивает воспитательница.

Сквозь крик слышатся нечленораздельные звуки. На лице Эдика неподдельный ужас. «Винновники» стоят тут же и недоумевающе смотрят на Эдика, а один из них, маленький Игорь, продолжает ходить по дорожке.

С трудом удаётся понять, в чём дело.

— Эдик, ну чего же ты так кричишь? Ведь никто же не понимает, чего ты хочешь, чем ты недоволен. Подожди кричать и расскажи, что случилось. Нужно сказать детям, чтобы они не ходили, а не кричать так. Они и не будут ходить... Не кричи, не кричи. Слушай, как я буду разговаривать с детьми.

Воспитательница спокойно объясняет детям, что без разрешения Эдика ходить по его дорожке пока нельзя. Она не достроена.

Через минуту по только-что выправленной дорожке Эдика вновь бегут два новых малыша. Эдик снова громко, раздражённо кричит, пытаясь сказать: «За-чем вы хо-ди-те?»

Снова вмешивается воспитательница. В третий раз мальчик прибегает к воспитательнице сразу, как только один из детей ступает на его деревянные кирпичи. Прибегает с жалобой.

Каждый раз дети очень быстро отходили от постройки Эдика, когда узнавали, что ходить по ней нельзя и что Эдик строил её с другими целями. Но сам Эдик не в состоянии был говорить с товарищами, хотя речь мальчика была для этого развита вполне достаточно. Каждый раз сильное эмоциональное возбуждение мешало Эдику спокойно договориться с товарищами.

Разумеется, не все дети на подобные поступки товарищей реагировали с такой силой, как Эдик. Он вообще отличался не только лёгкой эмоциональной возбудимостью, но и силой эмоциональных переживаний. Однако на примере с ним лишь особо остро подчёркнуто то, что в несколько меньшей степени наблюдалось у других детей, а именно — расхождение между требованиями к психическому развитию, выдвигаемыми новыми связями детей, впервые попавших в коллектив, и наличным уровнем этого развития, достигнутым до включения в коллектив. Данные, необходимые для жизни в коллективе, в процессе жизни в коллективе и формируются.

Освоение правил взаимоотношений значительно труднее, чем освоение других, бытовых правил. Оно требует от детей умения стать на точку зрения товарища и умения учитывать эту точку зрения в своём поведении. Оно требует знания прав и обязанностей, лежащих в основе правил, и способности подчинять им свои действия и поступки. Выполнение первых, даже самых примитивных правил взаимоотношений, требует почти всегда большой волевой выдержки и, следовательно, большой внутренней активности.

Правила взаимоотношений дети начинают осваивать позднее, но процесс освоения их протекает быстрее. Случаи, когда ребёнок в ответ на обиду кричит, дерётся, вырывает из рук игрушки и т. п. уже во второй половине года в младшей группе весьма редки. В средней группе нарушения таких правил встречаются только в качестве исключений.

Сравнительно быстрое овладение сложными правилами видимо и происходит вследствие большой внутренней активности ребёнка. Выражается эта активность в тех волевых усилиях, которые затрачивает ребёнок для преодоления импульсивных действий (крик, драки и пр.), на смену которым явились жалобы.

Быстрое овладение правилами очень рано делает возможным оказание активного влияния детей друг на друга по укреплению и внедрению правил взаимоотношений в их быт.

Вот один из случаев такого воздействия.

Ли́на прыгает со скакалкой. — Ли́ночка, дай мне скакалку, — просит Зо́я.

Ли́на посещает детский сад второй год, хотя девочке только в этом месяце исполнилось 4 года. У Ли́ны прекрасно развита речь и вообще она хорошо развита. Ли́на молча продолжает прыгать.

— Ли́на, да-ай. Я немножко попрыгаю, — растягивает слова Зо́я. Ли́на останавливается. — А ты скажи «пожалуйста». Ты скажи, — говорит Ли́на очень серьёзно: «Ли́на, дай мне пожалуйста, скакалочку».

Зо́я повторяет за Ли́ной фразу и, получив от Ли́ны скакалку, начинает прыгать.

— А теперь скажи: «Спасибо», — по всем правилам даёт Ли́на «урок вежливости».

— Спасибо, — говорит Зо́я весело. Ли́на хлопает в ладоши и, счастливая удивленным уроком, тут же начинает прыгать без скакалки.

Правда, таких случаев, когда один из малышей учит другого, как следует поступать, чтобы мирным путём разрешать трудные случаи во взаимоотношениях, даже и во второй период нашей работы в младшей группе было мало. Да, собственно, они носят характер скорее игры, чем разрешения серьёзного конфликта. В данном случае совершенно очевидно прямое подражание воспитательнице. Мало таких случаев ещё и в средней группе. Но всё же это то новое во взаимоотношениях детей, что возникает, видимо, не случайно и является показателем возможности выделения в сознании правил детских взаимоотношений даже в младшей группе.

Быстрое освоение младшей группой правил взаимоотношений объясняется, однако, не только тем, что поверхностные связи детей между собой требуют лишь примитивных правил, и не только большой активностью самих детей, но ещё и тем, что осваивают их дети сначала формально, без учёта прав своих товарищей и своих обязанностей по отношению к ним, без учёта интересов и желаний другого.

Приведём пример.

Утро. Валя — новенькая в группе. С первого дня с большим увлечением занялась играми с цветными шариками (мозаика). Выкладывает из них пёстрые коврики, а потом внимательно раскладывает шарики в соответствующие отделения коробки по цветам.

— А она с шариками не даёт играть, — говорит Иринка воспитательнице, указывая на Валю, — она толкает, и с шариками не даёт играть.

— А она сама играет с мозаикой? — умышленно интонацией выделяя слово «сама», спрашивает воспитательница, подчёркивая этим Иринке значимость для неё интереса и желания новой девочки. Иринка напряжённо смотрит в глаза воспитательнице. Явно сущности вопроса не понимает.

— Да?

— Да, — не сразу отвечает Иринка.

— А ты попросила разрешения играть вместе? — напоминает воспитательница девочке правило.

— Нет.

— Ну, так попроси у неё разрешения играть с ней вместе. Ей самой наверно играть с шариками хочется. Если она согласится играть вместе с тобой, так вместе играйте, а если она одна играть захочет, тогда придётся подождать.

Об Иринке я уже говорила. Это дисциплинированная и развитая девочка. Она освоила правила взаимоотношений и идёт впереди дру-

тих детей. Как видно из приведенного примера, она знает, что толкаться нельзя. Она жалуется на то, что Валя её толкнула. Сама она с Валею не дерётся и, хотя хочет играть с шариками, не отнимает их у Вали. Приходит она жаловаться на то, что Валя ей не даёт шарики. Следовательно, она считает это нарушением правила со стороны Вали, несправедливостью по отношению к себе. Иринке хочется играть с мозаикой, и этого достаточно, чтобы признавать за собой право на игру. Ей кажется, что это право должна признавать за ней и Валя.

Продолжим выдержку из записи:

Воспитательница вместе с Иринкой подходит к Вале.

— Валя, давай играть вместе.

Валя испуганно смотрит на Иринку, на воспитательницу. Она ещё не знает, как разрешаются подобные конфликты. Рукой отгораживает коробку с мозаикой. Молчит.

— Валечка, ты хочешь одна поиграть? — ласково спрашивает воспитательница новенькую. — Да?

Валя молчит, смотрит на воспитательницу.

— Одна хочешь? У тебя нет такой мозаики дома? — улыбаясь, спрашивает воспитательница.

Валя утвердительно кивает головой.

— Ну, играй, девочка, только никогда не толкай детей. Ты лучше скажи: «Я одна хочу поиграть, Иринка»; А толкаться, Валечка, нельзя.

Воспитательница даёт правило «новенькой», учит, как следует поступать в подобных случаях. Иринке же она объясняет: новенькой нужно уступить, ведь она никогда раньше не играла с мозаикой.

Позднее все дети постепенно подводятся к тому, чтобы отказаться, когда это нужно, в пользу товарища, признав в конкретном случае его право на данную вещь.

Признание права за другими является самым сложным для детей при освоении правил взаимоотношений.

Трудность заключается в необходимости становиться на точку зрения другого в каждом отдельном случае, так как права своеобразно динамичны. Они меняются в зависимости от ситуации. Ребёнку трудно понять своеобразные противоречия, с какими он сталкивается в ряде случаев. Почему, например, на одну и ту же вещь, в одно и то же время один из детей имеет право, а другой не имеет? Почему в одних случаях он сам на данную вещь право имеет, а в других случаях этого права у него нет? Преодолеть эти противоречия оказывается делом трудным, даже для детей средних групп.

Когда дети уже овладеют первичными правилами взаимоотношений: не дерутся, не отнимают вещи, а вежливо просят, благодарят за них и пр. и когда они в средней группе, побуждаемые положительными эмоциями к товарищу, уже могут иногда уступать вещь, игрушки, места друг другу, для них всё ещё оказывается непосильным признавать право на них за товарищем. Преодолевается это, и то с трудом, в старшей группе, о чём подробнее скажем ниже.

Несмотря на относительно большие и быстрые успехи детей младшей группы в освоении правил взаимоотношений, количество жалоб пострадавших к концу года постепенно растёт. Анализ их по содержанию показывает, что конфликты между малышами во вторую половину года вызываются ещё недостаточным освоением отдельными детьми элементарных правил поведения, трудностью их выполнения для некоторых детей, уже знакомых с этими правилами. Главным же образом количество конфликтов растёт вследствие трудности освоения новых

правил взаимоотношений, необходимость в которых вызывается новыми, более сложными связями детей между собой.

Жалобы и анализ конфликтов вскрывают новые формы взаимоотношений. Новые связи устанавливаются уже на основах большего интереса друг к другу и, в первую очередь, на основе большего интереса детей к деятельности товарищей.

Вот некоторые из примеров.

Боря выкладывает узор из мозаики, Вера наблюдает.

— Посмотрите, как красиво, — говорит она воспитательнице.

— Очень красиво, Верочка.

Вера пальцем дотрагивается до узора. Шарик чуть сдвигается от прикосновения руки. Боря кричит, толкает Веру. Она обиженно морщит лицо. С помощью воспитательницы конфликт разрешается мирно.

Вера продолжает наблюдать за работой Бори.

Несколько мальчиков вместе строят пароход. Ещё нет слаженности действий. Конечно, никто не пытается договариваться. Сама цель не чётка. Но в процессе постройки несколько раз произносится слово «пароход». Они уже объединены и мешают друг другу, их игра привлекает других детей.

Маленький Игорь смотрит на стройку.

— Можно я буду с вами играть?

Уже организованным порядком он хочет включиться в заинтересовавшую его игру товарищей.

Эта тяга детей друг к другу обнаруживается во всех видах их деятельности: на занятиях с дидактическими игрушками, в творческих стройках и т. д. Дети проявляют интерес к процессу и результатам деятельности своих товарищей. Пытаются объединиться в общей деятельности, включиться в деятельность другого, помочь ему, поделиться с товарищами успехами, достижениями. Тех правил общения, которыми дети успели овладеть в младшей группе, а частью ещё продолжают овладевать, оказывается сейчас недостаточно. Правила «не драться», «не кричать», «не отнимать у товарища, а вежливо просить», «благодарить товарища за услугу», «ждать своей очереди» и т. д. при новых более сложных связях детей не обеспечивают мирных отношений.

Ещё более сложные связи между детьми вскрываются жалобами в средней группе. Характерными для детей этой группы являются конфликты, выявляющие потребность в обсуждении общих планов действий, для чего требуются ещё более сложные правила, а следовательно и более высокий уровень психического развития.

Приведём пример.

На ковре со строительным материалом играет Ира.

Ира начинает строить пароход, к ней присоединяется Владек. Строят вместе, не сговариваясь, молча. Прикладывая кирпич к кирпичу, вытягивают длинный остов парохода (обычное начало для постройки пароходов в данной группе, знакомое обоим детям).

Подходит Валя, начинает делать из кирпичей в середине парохода какую-то башенку.

— Не надо, — говорит Владек.

Валя продолжает строить.

— Не надо так, — раздражённо говорит Владек. — Здесь люди сидеть будут, не надо здесь делать...

— Он не так делает. Здесь люди будут сидеть. Ю. А., — обращается он к воспитательнице, — нам Валя играть мешает.

Воспитательница подходит к коврам, садится возле него на низенький стул и спрашивает:

— Владек, чем тебе Валя мешает?

— У нас тут люди на пароходе сидеть будут, а он строит.

— А где у них капитанская рубка? Где? Разве пароход без капитанской рубки бывает?

Воспитательница: Конечно, не бывает. Ты бы, Валечка, с самого начала рассказал Владеку, что на пароходе бывает капитанская рубка. Владек бы и не сердился, что ты строишь. Правда, Владек?

Владек молча кивает головой.

— Ну, а где же теперь люди сидеть будут, пассажиры ваши на пароходе где поместятся? — спрашивает Ю. А. (воспитательница) у Вали.

— Вот здесь мы стулья поставим для пассажиров. Очень просто, вот здесь поставим, — весело отвечает за Валу уже сам Владек, нашедший выход из положения. — Правда, Валя?

Валя заканчивает постройку башни и вместе с Владеком и Ирой ставят стулья внутри остова парохода.

Сложность взаимоотношений в средней группе детей не означает, конечно, что дети этой группы не умеют договариваться друг с другом. Воспитательнице далеко не всегда приходится вмешиваться даже в уже назревший конфликт детей. Трудность «договариваться», однако, ещё очень значительна. Чем это объясняется? Прежде всего тем, что трудность учёта точки зрения товарища, его интересов, замыслов и прав у детей этой группы пока не преодолевается.

Вот примеры.

— Ю. А., я у него попросил красноармейца (деревянные фигурки кукол, изображающие красноармейцев), сказал «пожалуйста», а он мне всё равно не даёт.

Ина бережно укладывает куклу в кровать.

— Ю. А., а я прошу у Ины «пожалуйста», а она не даёт кровать. Мне тоже нужно, — говорит Зоя.

Сама просьба к товарищу, заменившая агрессивный акт захватничества и вежливая её форма «пожалуйста» (значительно чаще применяемая в средней группе, чем в младшей) все ещё не является проявлением уважения к личности товарища или признанием его прав. Это только внешний акт, применение которого помогает избегать или разрешать затруднения при создающихся столкновениях интересов. Применяется эта форма вежливости осознанно. Правило выделено, и это помогает детям выходить из затруднений, но оно не оправдано детьми по существу.

Отношения между детьми в средней группе складываются на базе более сложной совместной деятельности, более сложных совместных игр и занятий. Связи эти становятся более сложными и требуют от детей выполнения новых усложнённых правил взаимоотношений, обеспечивающих организованную жизнь детской группы. Возникает потребность, может быть в очень элементарной, но общей постановке цели, в обсуждении общего плана действий и в связи с этим потребность «договариваться» о правиле, необходимость согласовывать свои желания, мысли и действия с желаниями, действиями и мыслями товарища. Возникают новые противоречия между потребностью, выдвигаемой новым уровнем связей детей, и уровнем психического развития детей, на котором они находятся к этому времени.

Эти новые противоречия служат основой дальнейшего развития детей, которое и осуществляется в процессе преодоления этих противоречий в условиях воспитания. Разрешая детские конфликты, т. е. помогая детям выйти из затруднительных положений в их новых взаимоотношениях, воспитательница использует конфликты или напряжённые отношения для ознакомления детей с новыми правилами, с правами и обязанностями каждого, учит детей становиться на точку

зрения товарища и учитывать её при установлении собственной линии поведения, воспитывает в детях волевою выдержку, развивает мышление, речь, а вместе интерес и уважение друг к другу.

Нам кажется, что неумение детей даже средней группы договариваться между собой, так же как и неспособность в достаточной мере признавать право товарища, уважать его, зиждятся на неумении понимать мотивы поступков товарища, становиться на его точку зрения, учитывать его эмоциональное состояние. Над воспитанием этого умения воспитательница начинает работать, как мы имели возможность видеть на примерах, очень рано, уже в младшей группе, но дети не овладевают им ещё и в средней. В процессе нашего исследования и одновременно непосредственной воспитательной работы с детьми мы установили определённую линию поведения при столкновении детских интересов. Стансывая на сторону одного из детей, мы каждый раз старались объяснять, почему право именно за данным ребёнком. Иринка жалуется воспитательнице, что Валя не даёт ей шариков. Воспитательница говорит: «Ей тоже поиграть хочется. Она новенькая и никогда не играла с шариками».

Договариваться в игре или в общем занятии детям средней группы иногда удаётся, если цель общая, совместная и несложная. Общая цель и общая направленность интересов облегчают взаимное понимание детей. При расхождении же целей или индивидуальной направленности на один и тот же предмет — взаимопонимание детей долго остаётся невозможным.

Однако наряду с незаконными притязаниями к товарищам, основанными на непонимании прав товарища и своих, в средней группе мы встречаемся уже и с требованиями друг к другу, в которых имеется учёт прав другого. «Ю. А., у них матросов много, а они нам не дают. Мы просим, а они не дают». Или: «А они весь ковёр заняли, а мне не дают» (строить на ковре). Здесь дети требуют какой-то своей законной доли, не покушаясь на захват части, за которой ими признаются права товарищей.

Такой двусторонний учёт интересов и прав (своих и товарищей) в средней группе встречается в единичных случаях. Может быть, это скорее формальное выполнение правил (игрушки и пособия в некоторых случаях нужно делить), чем признание прав товарища. Чётко выяснить это нам не удалось.

Интересно, что непонимание прав товарища и недостаточное уважение к его личности прекрасно уживаются у детей с общими очень тёплыми дружескими взаимоотношениями между собой, выражающимися во взаимных уступках, которые должны были бы, казалось, характеризовать именно это взаимное понимание, уважение друг к другу.

9/XII. После завтрака Рита и Альвина торопятся захватить куклу. Бегут к коврику. Альвина хватается с ковра куклу. Почти одновременно ту же куклу берёт Рита.

Альвина тянет куклу к себе, Рита к себе. Обе смеются.

Альвина: Ты опоздала, ты опоздала, опоздала, опоздала.

Рита куклу из рук не выпускает. Обе с куклой раскачиваются из стороны в сторону. Первая выпускает из рук куклу Альвина, спокойно отходит от ковра.

Рита вслед Альвине: — Альвиночка, на! Возьми.

Альвина отходит к другим игрушкам, уступая куклу Рите.

Как обстоит дело с освоением правил взаимоотношений у детей семилетнего возраста?

К семи годам сложные связи детей в общих творческих играх и

играх с правилами, в занятиях почти школьного типа и в повседневном быту оказываются в основном обеспеченными теми средствами, которые необходимы для того, чтобы они осуществлялись почти без конфликтов. Более значительная волевая выдержка, симпатии детей друг к другу, относительно высокий уровень мышления, контролирующего поступки детей, более значительный и более одинаковый запас знаний и действенного опыта — всё это делает в этой группе выполнение правил взаимоотношений, так же как и узко бытовых правил, относительно лёгким и свободным.

Ярко проявляется это, например, во время физической борьбы в порядке игры. Ни разу она не перешла в драку. Даже при большом физическом напряжении, оказывая друг другу сильное сопротивление и пытаясь друг друга повалить на ковёр, дети не переходили определённых границ, не забывали, что противник не имеет злых намерений. Один раз эта игра длилась в отсутствие воспитательницы 5—6 минут. И когда один из борющихся нечаянно пряжкой от ремня поцарапал руку другому, пострадавший не только не рассердился, но даже успокоил своего «противника».

— Ничего, я иода не боюсь. Пустяки, — сказал он, улыбаясь и с гордостью.

Жалобы здесь весьма редки.

В сложных играх дети, легко распределив между собой роли, не договариваясь о развёртывании игры до конца, или наметив её течение лишь схематично, обычно очень хорошо понимают друг друга.

Вот в сторонке от ковра, где несколько девочек возятся с куклами и кукольным имуществом, расположился со всеми своими принадлежностями «чистильщик сапог» (Юра). Подражает Юра изумительно тонко. Вот он «начищает» ботинки до блеска «гражданке» (Галя). Коротким, резким и сильным движениям рук Юры позавидует опытный профессионал. По всем правилам сменяет он «щётки» в обеих руках (деревянные бруски от строительного материала) и под конец вытирает ботинки тряпочкой (на самом деле в руках ничего нет).

Галя расплачивается, смотрит на свои ботинки и направляется к ковра, где её ждёт целая семья: дочка, сын и няня.

Освободившийся «чистильщик» равнодушно смотрит на происходящее вокруг, слегка согнувшись на своей низкой скамеечке и широко расставив ноги.

Недалеко от Юры создаётся обстановка для новой игры.

Витя Л. — директор базы. Боря Р. — директор магазина. Олег — шофер. В магазине имеется кассирша и продавец. Директор сговаривается по телефону, и шофер быстро доставляет товар в магазин. Оборудуется магазин, база. На пути следования грузовика с товарами появляется милиционер — регулировщик движения.

Возле магазина сразу несколько покупателей, новых участников игры.

«Мама» (Галя) торопится с чемоданчиком в магазин. Быстрыми шагами обойдя несколько столиков по несколько раз, она опять задерживается возле «чистильщика», снова внимательно и серьёзно оглядывает «вычищенные ботинки» и опять продолжает путь в «магазин». Сам «чистильщик» неторопливо встаёт, убирает в «шкафчик» свои принадлежности, закрывает шкаф (движением руки без ключа), забирает скамейку в руки и идёт в только что открытый магазин.

— У вас папиросы продаются? — спрашивает он у продавца.

— Нет, не продаются, гражданин.

Чистильщик снова возвращается к своему месту.

В этой игре каждый из играющих так же хорошо знает своё дело, как и назначение других участников игры, считается с ними, выполняет по отношению к ним свой долг, признавая их права.

Все играющие легко дополняют друг друга, органически сливаются в общей игре.

Мы не хотим проводить полной аналогии между признанием детьми прав товарищей в игровых ролях и в жизненных условиях. Первое для детей доступнее. Возможно, что там и нет этого признания, возможно, что все взаимоотношения перенесены в игру в готовом виде от взрослых. Однако, чтобы слиться в единой игре большой группе участников, нужно уже хорошо знать намерения другого и, главное, считаться с ними. Нужно уметь в меру надобности договариваться, что здесь имеется уже налицо.

Способность же договариваться, понимать друг друга, сочувствовать товарищу, становиться на его точку зрения, вплотную подводит детей-семилеток к признанию прав товарищей даже в тех случаях, когда это идёт в ущерб личным интересам. И мы уже видим признание права на первенство в очередях за дежурными санитарями, за дежурными по комнате, за теми, кто оделся первым на прогулку. Здесь уже никто не протестует, когда на какую-либо просьбу («пожалуйста») получает отказ.

Несколько слов о влиянии детей друг на друга.

То же положительное, активное влияние детей друг на друга, которое дети оказывают в процессе освоения других бытовых правил поведения, видим мы и здесь. Правило выделилось. Дети следят за его выполнением.

24/Х. Дети одеваются на прогулку. Олег тащит за руку Мишу по коридору к ребятам своей группы. Миша молча сопротивляется, но не дерётся и не вырывается из рук Олега. Олег встречается взглядом с наблюдательницей.

— Я его тащу, а он не хочет. Он с младшим мальчиком подрался.

«Младшим» Олег назвал ребёнка из старшей группы, где дети моложе, чем в группе семилеток.

— Да, и не с младшим, а со старшим.

— Это всё равно, — говорит Олег, — у нас драться нельзя.

Олег оставляет Мишу среди товарищей и, облегчённо вздохнув, ещё раз говорит в сторону наблюдательницы. — С мальчиком подрался, еле оттащил.

Происшествие привлекает внимание других детей.

Зоя говорит воспитательнице серьёзно о новой девочке:

— Она ещё не знает, что у нас правило такое есть в детском саду, что драться нельзя.

Выделение в сознании поведения по правилам и самого правила в группе семилеток сказывается и в том, что сами дети термином «правило» пользуются уже уместно. О той же осознанности поведения говорит и умение критически подойти к своим поступкам.

В отсутствие основной воспитательницы один из мальчиков во время совместной игры ударил товарища. На следующий день, рассказывая об этом воспитательнице, виновник сознаётся, чётко передавая своё психологическое состояние.

— Я ему говорил, а он всё не так делает... Я ему говорю, а он всё не так... Я не стерпел и дал ему.

Всё, что мы сказали о семилетках, характеризует относительно высокую степень освоения и осознания ими правил поведения. Правила дети знают, осознают их, имеют все данные, чтобы их осуществлять, и осуществляют их.

Эта высокая дисциплина в группе непосредственно обусловлена большой воспитательной работой с детьми, благоприятной в смысле воспитательного действия на них.

На протяжении трёх лет работы мы ставили целью не только научить детей обращаться с просьбой в вежливой форме, ждать

своей очереди, благодарить за оказанную услугу, просить извинения и т. д., но и воспитать в детях чувство уважения, способность к уступкам и мелким жертвам в пользу товарища, желание оказывать помощь друг другу.

Как результат всего пройденного детьми пути мы видели в группе семилеток укрепление дисциплины, выполнение правил поведения, наличие дружеских отношений между детьми, уважение к воспитательнице и резкое снижение количества детских жалоб. Как «собственно жалобы», так и заявления имели здесь место в большинстве случаев лишь тогда, когда средства личного воздействия ребёнка на товарища уже были испробованы и остались безрезультатными. В нашем основном материале мы не имели ни одной ярко выраженной отрицательной жалобы ребёнка воспитательнице.

Отрицательными жалобами мы называем те сообщения воспитательнице о нарушении правил, которые возникают не в силу указанных нами выше причин — стремления укрепиться в новых правилах, потребности восстановить дисциплину в группе или восстановить свои права, а по причинам «более эгоистическим» и иной раз антитоварищеским, например, в силу неприязненного чувства к товарищу или желания самому предстать перед воспитательницей в более выгодном свете, вызвать с её стороны недовольство поведением товарища и т. д.

Появление такого рода жалоб обычно обусловлено неправильной постановкой воспитательного процесса. Грубые, резкие, не всегда справедливые обвинения воспитательницей тех детей, на которых поступают жалобы, ведут к постепенному изменению первичного значения жалоб по новой линии, отклоняющейся от ранее нами намеченной. С общим развитием ребёнка, с осознанием им своих действий и поступков, назначение жалоб и заявлений в системе его действий и поступков начинает осознаваться как орудие вражды к товарищу. Жалобы получают для детей соответствующее значение.

Приведём пример.

Нюра любит складывать картинки из кубиков. Целое утро она возилась с ними. Перед завтраком убрала их в коробку и положила на обычное место в шкаф, идёт к ним и после завтрака. Но их уже успел взять Лёня. Картинка наполовину сложена... — А-а! — кричит Нюра, — он мои кубики взял. — А-а-а! — бежит к воспитательнице. — Он мои кубики взял.

Воспитательница подходит к Лёне. — Лёня, — говорит спокойно и авторитетно воспитательница, — зачем ты кубики Нюры взял? Сейчас же отдай их Нюре.

Почему признаётся право на эти кубики за Нюрой, — нам собственно не совсем понятно. Непонятно это, конечно, и играющему с кубиками Лёне. Ведь Нюра пользовалась этим единственным в группе экземпляром кубиков целое утро. Лёня же только-только начал играть с ними. Обычно единственной игрушкой дети пользовались по очереди.

— А-а... — собирается сказать что-то мальчик в своё оправдание.

— Сейчас же отдай! — безапелляционным тоном говорит воспитательница.

Лёня отдаёт, а удовлетворённая водворённым ею «миром» воспитательница уходит.

Лёня тихонько показывает кулак Нюре и что-то тихо про себя шепчет.

На этом примере можно убедиться, как легко неправильное поведение воспитательницы в ответ на детские жалобы может привести к укреплению недружелюбных и прямо враждебных отношений между детьми. Вместо того, чтобы использовать конкретную жалобу для ознакомления Нюры с правилом очередности при пользовании игрушками, воспитательница придаёт ей характер выгодного для ребёнка приёма исполнения своего желания без учёта интересов товарища и даже за их счёт.

В данном случае Нюра завладела вещью несправедливо, но не осознавала этой несправедливости и несправедливости своей жалобы. (По материалам трёх детских садов явно осознанных отрицательных жалоб в младших группах нами не было обнаружено). Действия же воспитательницы легко могут привести к тому, что в дальнейшем такого рода поведение и жалобы могут стать уже умышленными.

Приведём ещё один пример.

Утро. Сбор детей в средней группе. Несколько человек катаются по большой комнате на велосипедах, соблюдая очередь. Вова ни за что не хочет уступить велосипед товарищам, хотя его время пользования велосипедом давно кончилось. Дети жалуются воспитательнице на мальчика. Воспитательница несколько раз издали делает мальчику замечание. Вова продолжает кататься. Юра подходит к воспитательнице и настойчиво требует её вмешательства, — он давно уже ждёт велосипеда, по правилу нужно кататься ему. Воспитательница идёт к Вова, требует, чтобы он сошёл с велосипеда и даёт его Юре. Уходит к ковру, где возятся с куклами другие дети. Вова становится позади Юры на перекладину трёхколёсного велосипеда, идёт с ним и всё время толкает Юру под руку, отчего руль поворачивается в сторону, и велосипед сбивается с намеченного Юрой пути. Юра терпеливо выправляет ход. Вова опять толкает Юру под руку, и велосипед сбивает столик, на котором стоит ваза с цветами. Ваза падает. По салфетке растекается вода. Цветы валятся на пол. Вова бежит к воспитательнице. — Ага, ага, будет сказано! Смотрите, смотрите, — кричит он воспитательнице, — смотрите, Юра вазу уронил... Смотрите.

Воспитательница подходит к Юре, строго делает ему замечание и требует, чтобы он привёл всё в порядок. Не сходя с велосипеда, Юра пытается поставить вазу с цветами на прежнее место. Воспитательница требует, чтобы он пошёл с ней в соседнюю комнату за тряпкой и помог снять скатерть, вытереть стол и пол. Вова стоит тут же в выжидательной позе. Юра неохотно, но быстро сходит с велосипеда. Велосипедом сейчас же овладевает Вова. С торжествующей улыбкой прыгает он на сиденье и начинает быстро кружить по комнате. После уборки Юра требует, чтобы Вова отдал ему велосипед. Вова не отдаёт. Начинается борьба.

— Ты уже катался сегодня... Довольно с тебя..., — говорит Юре подошедшая воспитательница. — Перестань драться. Ты ничего спокойно сделать не можешь. А ты Вова, немножко покатаешься и уступишь велосипед Любе, она ещё не каталась.

И здесь, как и в первом случае с «нюриными картинками», мы видим абсолютное игнорирование воспитательницей того обстоятельства, что её ответ на детскую жалобу всегда имеет двустороннюю воспитательную направленность как на самого жалобщика, так и на нарушителя порядка или правила. По действиям воспитательницы в ответ на жалобу Вовы мы не чувствуем с её стороны попытки учесть мотивы нарушения правила и мотивы самой жалобы. Всё берётся чисто формально. Жалоба Вовы воспринимается как простой сигнал о нарушении Юрой порядка, требующего немедленного восстановления. К этому воспитательница и принимает меры. Психологические основы поведения обоих детей, мотивы их поступков остаются закрытыми для педагога.

Поступок Юры воспитательница расценивает лишь по внешним его результатам, и только как вину его одного. В соответствии с этим принимаются и меры. Естественно, что при такой «воспитательной работе» с детьми жалобы начинают использоваться и осмысливаться старшими дошкольниками по-иному, чем мы это видели выше. Как видно из приведенного нами примера, жалоба принимает характер враждебного действия по отношению к товарищу. И совершенно очевидно, что эта новая функция возникает под влиянием неправильной воспитательной работы с детьми, которую мы постарались вскрыть на том же примере.

Так от точки зрения педагога на детские жалобы и от того, какое практическое значение они имеют в воспитательной работе, меняются смысл жалоб для самих детей и мотивы, которые побуждают детей к жалобам. Различное понимание и использование воспитательницей детских жалоб и заявлений может способствовать формированию прямо противоположных черт характера. В одних случаях жалобы могут быть использованы с целью воспитания в детях сознательной дисциплины и здоровых товарищеских отношений, в других — недисциплинированности и враждебного чувства к товарищам.

Итак, вопреки установившемуся взгляду на детские жалобы («собственно жалобы»), как на факт отрицательного порядка, возникновение их в группе детей трёх-четырёх лет, так же как и возникновение первых жалоб-заявлений, — почти всегда факт положительный.

Анализ детских жалоб в собственном, специфическом смысле (в отличие от заявлений) показал:

1. Первые детские жалобы в младшей группе появляются на смену «самочинным» расправам с обидчиком в результате воспитательной работы с детьми и характеризуют собой начало освоения наиболее сложного для малыша круга правил, правил взаимоотношений.

2. Освоение правил взаимоотношений — процесс длительный, протекающий на протяжении всего времени пребывания детей в дошкольном учреждении. Он тесно вплетён в процесс общего развития ребёнка и обусловлен педагогическим процессом.

3. Освоение правил взаимоотношений детьми младшего и среднего дошкольного возраста протекает в процессе преодоления несоответствия между требованиями, предъявляемыми к развитию детей быстро растущими связями среди детей, и уровнем их психического развития.

4. Основная трудность освоения детьми трёх-пяти лет правил взаимоотношений заключается в учёте точки зрения товарища, в учёте его замыслов, его прав и интересов.

5. Одной из форм проявления несоответствия между наличным уровнем психического развития и требованиями к нему со стороны быстро растущих связей детей между собой являются детские конфликты. Соответствующее разрешение конфликтов способствует преодолению этого несоответствия, освоению правил и общему психическому развитию детей. В условиях организованного педагогического процесса конфликты разрешаются первоначально при активной помощи педагога. Дети старшей группы относительно легко преодолевают трудности самостоятельно. Потребность в помощи педагога снижается. В этом возрасте освоение новых правил взаимоотношений становится значительно более лёгким.

6. Элементарные правила взаимоотношений («не отнимать игрушку, а вежливо её просить», «не толкать товарища в очереди, а спокойно ожидать своей» и др.), регулирующие первые поверхностные связи детей между собой, начинают осваиваться позднее других бытовых правил. Освоение правил в младшей группе происходит в процессе преодоления несоответствия между уровнем психического развития малыша (главным образом уровнем его эмоционально-волевого развития) и требованиями, предъявляемыми к нему новыми формами взаимосвязи детей друг с другом. Это преодоление несоответствия между наличным уровнем психического развития и требованиями к нему, вызванными ростом связей между детьми, способствует развитию тех психических качеств, недостаточный уровень которых создаёт трудность освоения этих правил.

7. Несмотря на трудность освоения детьми правил взаимоотношений, процесс освоения первых правил взаимоотношений протекает

очень быстро. Так, уже в младшей группе, хотя и в отдельных редких случаях, они становятся сознательным руководством к действию. Однако осваиваются они сейчас ещё формально, без учёта детьми точки зрения другого, без учёта его прав и интересов.

8. Новые формы связей, возникающие в процессе усложнения форм совместной деятельности у детей средней группы, выдвигают необходимость в новых правилах («договариваться между собой», т. е. ставить общие цели и намечать общие пути их осуществления в общих играх, хозяйственном труде и занятиях). Увеличивается трудность учёта позиции, точки зрения и интересов другого, его прав и своих обязанностей. Жалобы обнаруживают часто притязания жалобщиков на долю товарища, посягательства на его права и интересы.

9. В процессе воспитательной работы и, в частности, в процессе разрешения конфликтов между детьми трудность освоения этих новых правил постепенно преодолевается. Однако в основном правила взаимоотношений осваиваются формально и в средней группе. Имеются лишь отдельные случаи учёта прав товарища.

10. Выполнение правил не только в типовых, но и в частных конкретных случаях, с учётом индивидуальных прав и обязанностей обеих сторон — достояние детей-семилеток. Количество детских жалоб в этой группе резко снижается за счёт снижения количества детских конфликтов в жизни тесно связанного дружного детского коллектива.

11. Учёт сущности детских жалоб и в связи с этим отношение педагога к детским конфликтам определяют поведение педагога в ответ на эти жалобы. Различное же поведение педагога обуславливает различный ход освоения правил и судьбу детских жалоб. Так, формальное отношение педагога к первым детским жалобам, постоянная защита им всегда якобы законных прав ребёнка-жалобщика и соответственно этому определённое поведение в ответ на жалобы препятствуют знакомству детей с подлинными правилами и обязанностями детей друг к другу и укрепляют сначала бессознательные притязания на права товарища, а в старших группах сознательное использование жалоб в качестве средств незаконного посягательства.

12. В условиях описанной нами здесь конкретной воспитательной работы функции и значение детских жалоб меняются в зависимости от того, какое значение и какие функции приписывает им педагог уже в младших группах детского сада.

Заключение

Резюмируя сказанное, необходимо подчеркнуть, что наше исследование имело два основных плана. С одной стороны, мы изучали сами детские жалобы: их сущность и характер, изменение содержания и значения. В итоге мы пришли к следующим выводам:

1. К детским жалобам следует подходить дифференцированно. Обычный формальный подход к ним только как к явлениям отрицательного порядка основывается на неправильном понимании психологической природы различных жалоб, их мотивов и путей развития ребёнка, в частности освоения им правил.

2. Необходимо прежде всего разделить жалобы на две существенно различные группы: а) жалобы-заявления, преимущественно констатирующие нарушение товарищами широкого круга бытовых правил, не имеющих непосредственного отношения к «жалобщнику», и б) «собственно жалобы», поступающие от пострадавшего и свидетельствующие о нарушении правил взаимоотношений, имеющих непо-

средственное отношение к «жалобщику». Кроме того, следует дифференцировать жалобы по их функции и их значению.

3. В младших и в большей ещё мере в средних группах детского сада заявления — средство освоения правил. Основная функция собственно жалоб — самозащита. Это единственно доступный вначале способ для ребёнка законной защиты своих интересов в новом коллективе. Собственно жалобы — также законное средство разрешения первых детских конфликтов. При соответственно организованной педагогической работе они являются и средством знакомства с правилами взаимоотношений, с правами и обязанностями детей при их общении.

4. Появление первых жалоб в младшей группе — почти всегда факт положительный. Возникают они в процессе и в результате воспитательной работы с детьми и характеризуют собой начало активного освоения правил, причём заявления свидетельствуют о начале освоения детьми широкого круга бытовых правил, собственно жалобы — о начале освоения правил взаимоотношений детей между собой.

5. С общим психическим развитием детей к 6—7 годам почти все жалобы постепенно теряют свою первоначальную функцию.

6. Большое влияние на изменение функций и смысла детских жалоб оказывает поведение воспитательницы в ответ на детские жалобы. От того, какое практическое назначение придаёт педагог жалобам в младших группах, вне зависимости от их объективной роли, жалобы приобретают в старших группах соответствующую новую функцию, а вместе и новый смысл и значение для детей. Если, например, воспитательница приписывает детским заявлениям в младшей и средней группах значение борьбы за дисциплину, а собственно жалобам — значение борьбы за справедливое разрешение конфликтов и соответственно этому устанавливает собственное поведение (в ответ на заявления и собственно жалобы), то в старшей группе это назначение осознаётся уже самими детьми. Если жалобы практически используются воспитательницей всегда или большей частью для открытия «виновника», порицания или наказания его, то к семи годам жалобы и в действии и в сознании детей наделяются именно этой функцией.

Второй план нашего исследования заключался в изучении освоения детьми правил поведения. Анализ жалоб в этом случае использовался нами как метод изучения. В итоге изучения этого вопроса, мы пришли к следующим выводам:

1. Освоение правил поведения детьми детского сада — процесс длительный, протекающий на протяжении всего времени пребывания детей в дошкольном учреждении. Он тесно вплетён в педагогический процесс и почти целиком обусловлен последним.

2. Правила поведения в детских садах не однородны. Следует различать большую группу правил, регулирующих детские взаимоотношения, и группу правил, регулирующих отношение ребёнка к вещам и к самому себе. Пути освоения обеих групп правил имеют и общие, и различные черты.

3. В качестве общей черты освоения правил поведения надо указать прежде всего на тот факт, что дети младшего дошкольного возраста вначале воспринимают все правила как частные конкретные требования воспитательницы, направленные только к ним самим (общих требований и предложений воспитательницы ребёнок 3—4 лет к себе не относит). В ходе общего развития ребёнка, в процессе воспитательной работы с ним, вследствие многократного восприятия одних и тех же требований к себе и к другим детям и соблюдения этих правил, дети по мере установления связей с товарищами начинают осваивать правило как правило, т. е. как обобщённое требование.

4. Процесс освоения детьми правил поведения протекает при большой активности самих детей. Одним из приёмов активного освоения детьми широкого круга бытовых правил являются детские заявления. При освоении правил взаимоотношений большая внутренняя активность проявляется в воздерживании от импульсивных действий при первых детских конфликтах.

5. С момента, когда дети младшего и среднего дошкольного возраста начинают воспринимать широкий круг бытовых правил, освоение их протекает двумя тесно связанными и взаимообусловленными путями: а) ребёнок воспринимает непосредственно от воспитательницы правило как общее требование ко всем детям; б) подмечая в поведении товарищей нарушение осваиваемого, но не вполне укрепившегося в нём правила, или, наблюдая то новое в их поведении, о дозволенности чего ребёнок ещё не знает сам, он пытается выяснить, — является ли это допустимым или нет. Своеобразным приёмом проверки в таких случаях у детей 3—4 лет являются заявления.

6. Освоение правил взаимоотношений труднее, чем освоение широкого круга других бытовых правил. Основная трудность заключается в несоответствии между требованиями быстро растущих связей среди детей в младшей и средней группах и уровнем их психического развития. Сложен для детей учёт точки зрения товарища, его прав и интересов и своих обязанностей по отношению к товарищам. Но освоение этих правил протекает интенсивнее, чем освоение других правил, и совершается в процессе преодоления указанного несоответствия.

7. Дифференцированный подход к детским жалобам, конкретный анализ конфликтов и индивидуализированный ответ на жалобы с установкой на развитие способности становиться на точку зрения товарища, понимать и учитывать его интересы ведут к быстрому осознанию и практическому овладению правилами детского сада и резкому падению детских жалоб в группе семилеток. Такое поведение воспитательницы обуславливает не формальное освоение детьми правил, а освоение по существу в единстве с формированием ценных моральных качеств детской личности (уважение к товарищу, чуткое отношение к нему, способность в известных случаях жертвовать своими интересами ради него, способность владеть собой, подчиняя свои поступки требованиям правил поведения. Формальный, недифференцированный подход к детским жалобам и конфликтам, лежащим в основе жалоб, приводит к обратным результатам.

8. В младшей группе детского сада вначале правило детьми не осознаётся. Не выделяется чётко в сознании ребёнка и собственное поведение по правилам. Использование собственно жалоб и заявлений детьми происходит неосознанно. Выделяется в сознании только поведение товарищей. Постепенно в сознании детей выделяется собственное поведение по правилам, а к семи годам — само правило. Дети приобретают впервые возможность воспринимать правила в форме инструкции, как обобщённые требования к ним. Поведение по правилам становится более устойчивым. В условиях целенаправленной воспитательной работы дети приобретают способность сознательно руководствоваться правилами в своих действиях, влиять друг на друга в плане организации поведения по правилам.

