

Проф. А. НЕЧАЕВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Допущено Научно-Педагогической секцией
Государственного Ученого Совета



ИЗДАТЕЛЬСТВО
Т-ва „В. В. Думнов, Насл. Бр. Салаевых“
МОСКВА—1923 г.

Проф. А. П. НЕЧАЕВ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

===== Д О П У Щ Е Н О =====
НАУЧНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКЦИЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧЕНОГО СОВЕТА



ИЗДАТЕЛЬСТВО
Т-ва „В. В. Думнов, Насл. Бр. Салаевых“
МОСКВА, Б. Лубянка, 15.
1923

Психологический метод обучения чтению.

1. Психология и школа.

В настоящее время нет необходимости много говорить о том, как важно для школы считаться с основными законами психологии. Учитель, не желающий вдуматься в особенности душевной жизни своих учеников, вперед обречен на неудачи. Программа школьных занятий, составленная без достаточного внимания к особенностям психического развития учащихся разного возраста, неизбежно осуждена на провал. Всякие указания на те или другие способы обучения, если только они не основаны на правильном понимании умственных процессов обучаемых, не имеют ровно никакой практической ценности.

Все эти мысли в настоящее время довольно распространены, и когда их высказывают в общей форме, то против них обыкновенно не возражают. Но если мы обратимся к педагогической практике, то увидим, что там на каждом шагу самым грубым образом нарушаются основные требования современной педагогической психологии. И такое положение дела не может быть сразу изменено. Для того, чтобы умело содействовать правильному

развитию детской души, не достаточно только *желать* этого, не достаточно даже при этом искренно *любить* ребенка,—для этого нужно еще обладать определенными психологическими *знаниями*, которые помогли бы *понять* его. Такие знания всякий учитель может получать двумя путями: теоретически—из лекций и книг, и практически—из наблюдений над своими учениками. Очевидно, что учителю необходимо использовать оба эти пути, так как теория, оторванная от живых наблюдений, легко превращается в бесплодную мертвую схему, а личные наблюдения, не освещенные теоретическими знаниями, нередко приводят к односторонним и ошибочным выводам. Иначе говоря: наша школа только тогда сможет освободиться от тяжелых грехов пред психологией, когда в ней станут работать учителя, обладающие хотя бы элементарным *психологическим образованием*.

Это будет не скоро. Для проведения этого в жизнь у нас пока еще нет достаточных средств. Нет хорошо обставленных специальных школ, которые подготовляли бы необходимое количество учителей. Нет нужной психологической литературы. Почти совсем нет сил, работающих в области психологической науки.

Но время не ждет. Наши дети уже сейчас требуют внимания к своим школьным нуждам. Поэтому необходимо теперь же, не дожидаясь, пока наш учитель достигнет желанной степени общего пси-

хологического образования, постепенно помогать ему овладевать психологической точкой зрения при выполнении им отдельных задач, которые ставит ему педагогическая практика.

В настоящей брошюре и делается подобного рода скромная попытка.

Мы постараемся рассмотреть процесс обучения чтению в его психологических основах. Постараемся отдать себе отчет в том, что переживает ребенок, учась читать, какие умственные трудности приходится ему при этом одолеть и в какой степени те или другие душевные особенности ребенка могут содействовать или препятствовать успешному обучению его чтению.

2. Что говорит психология о процессе чтения?

В сложном процессе чтения можно различить три основных момента: 1) восприятие данных слов, 2) понимание содержания, связанного с этими словами, и 3) оценку прочитанного.

Разберем каждый из этих моментов.

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

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

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

2. Понимание содержания, связанного с прочитанными словами. Каждое слово, прочитанное нами, может вызывать в нашем сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется *понимание* нами этого слова. В одном случае в нашем сознании возникает определенный, более или менее яркий образ, в другом — какое-нибудь чувство, желание или отвлеченный логический процесс, в третьем — и то, и другое вместе, в четвертом — никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное. Так, напр., слово „лес“, прочитанное нами, может вызвать в нашем сознании: 1) образ зеленых, шумящих деревьев, поющих птиц, голубого неба, запаха смолы и земляники, 2) чувство успокоения, радости или страха, 3) желание побыть в лесу, 4) суждение о том, что уничтожение лесов приводит к обмелению рек, 5) суждение, что лес — имя существительное и что оно

может быть соединено с рядом глаголов, б) представление ряда других слов, связанных по ассоциации со словом „лес“: „лесной“, „леший“, „полез“ и т. д.

Способность человека связывать с воспринятыми словами более или менее яркие образы, очевидно, зависит от разнообразия его личного опыта. Кто никогда не был в лесу, не слышал его шума и не переживал других, вызываемых им ощущений и чувств, тот и при слове „лес“ не сможет припомнить ничего яркого, ничего такого, что действительно могло бы перенести его в обстановку леса. В таком случае, может быть, вспомнится картинка, изображающая лес, или зеленый цвет, или темнота, или какие-нибудь отдельные предметы, связанные с представлением о лесе, но *самый лес* все-таки не будет представлен. Многочисленные исследования, произведенные в разных странах, показывают, что количество определенных представлений, связанных с самыми употребительными словами, у некоторых людей бывает поразительно малым. Иначе говоря: есть довольно много людей, которые не связывают с рядом употребляемых ими слов никаких реальных представлений. Они слышат и даже повторяют слова, которые не имеют для них никакого содержания. Они знают название предметов, не зная самого предмета, или связывая с этими названиями совсем не подходящие представления. Как много людей (в особенности среди неинтеллигентных и мало-

летних), которые не связывают правильных представлений с названиями некоторых цветов! Как много людей, проводящих всю свою жизнь в однообразной обстановке и потому не связывающих никаких воспоминаний с названиями многих предметов! Один никогда не бывал в больших городах, другой не видел деревни. Один ни разу не видел моря, другой не бывал в лесу или на горе. Один всю жизнь провел в жарком климате и никогда не видел снега, другой не знает, как растет виноград и зреют ананасы.

Но слова, употребляемые нами, обозначают не только различные *предметы*, но также и различные *чувства*. И для того, чтобы понять смысл таких слов, опять-таки необходимо иметь возможность воспроизвести в своем сознании когда-то пережитые душевные состояния. Слова „радость“, „горе“, „тревога“, „страх“, „стыд“ только тогда могут считаться понятыми, когда при восприятии их действительно явятся воспоминания о пережитых состояниях радости, горя, тревоги, страха и стыда. Чем разнообразнее были пережитые нами процессы чувств (или, как часто выражаются, чем богаче был наш эмоциональный опыт), тем легче нам бывает понять и словесные выражения, к этим чувствам относящиеся.

Многие из слов, употребляемых в языке, обозначают не конкретные предметы и чувства, а различные *понятия*, представляющие собою результат определенных *логических процессов*. Понять,

что такое „добро“, „право“, „власть“, „причина“ „число“ и т. д., можно только в том случае, если предварительно проделана известная умственная работа над целым рядом отдельных представлений, причем к этой работе нередко должен присоединиться и ряд процессов чувства. Отсюда ясно, что некоторые слова могут быть поняты человеком не только после того, как он успел обогатиться определенным жизненным опытом, но и после того, как он успел подвергнуть этот опыт систематической переработке.

Из всего этого следует, что понимание содержания, связанного с прочитанными словами, зависит от запаса жизненного опыта человека и от глубины переработки этого опыта. Но этого мало. Для того, чтобы данные нам слова могли шевельнуть в нашей душе живые воспоминания, чтобы мы могли связать с ними яркие образы, определенные чувства или ясные понятия, необходимо, чтобы самые слова эти были нам *известны*, чтобы с ними мы хоть один раз уже успели связать то, что составляет их смысл. Иначе говоря: надо, чтобы между словом и его содержанием была установлена известная связь или, как выражаются психологи, известная *ассоциация*. Если бывают люди, у которых замечается больше слов, чем знаний, то и наоборот—можно встретить лиц, у которых богатство жизненного опыта превосходит богатство их речи. Человек много видел, много пережил, много передумал, а выразить всего этого словами

с достаточной ясностью не умеет и даже иногда не узнает в словах чужой речи отголоска своих собственных чувств и мыслей. Воспитание человека, его жизненный опыт, умение разбираться в воспринятом и пережитом, богатство его собственной речи,—все это существенным образом отражается на понимании прямого содержания читаемых слов. В зависимости от содержания своей психики, от общего направления своего внимания и основного характера своих интересов, разные читатели, прочтя одну и ту же книгу, могут пережить разные состояния, вызванные словами этой книги. И потому самый предмет этой книги будет для них, строго говоря, совсем не одним и тем же.

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

частности, выражая свое удовольствие или неудовольствие по поводу отдельных фраз, придираясь к отдельным словам, и т. д.

Эта разница в отношении к книге несомненно зависит от душевного склада читателя. Здесь прежде всего сказывается влияние того, что называется большим или меньшим „объемом внимания“, Известно, что некоторые в состоянии бывают одновременно удерживать в своем сознании довольно большое количество представлений: человек может одновременно делать несколько дел, — напр., писать письмо, слушать разговор, и в то же время отвечать третьему лицу на предложенный вопрос; он способен представить себе очень сложную комбинацию каких-нибудь образов; ему не трудно принять участие в работе, требующей напряженного внимания сразу в нескольких направлениях (как это бывает, напр., при сложной административной работе) и т. д. Другие люди не способны к проявлению такого широкого объема внимания. Их внимание узко. Они чувствуют себя уютно только тогда, когда их сознание сосредоточено сравнительно на очень малом числе представлений. В окружающей жизни они замечают обыкновенно только небольшую часть явлений. Поэтому их суждения часто носят узкий, односторонний характер. Им трудно бывает понять сложную комбинацию образов и чувств. Всякая деятельность, требующая одновременного сосредоточения внимания в разных направлениях, бывает для них непосильна:

они теряются разбрасываются, не умеют обнаружить необходимой находчивости и такта. Эта разница в объеме внимания отдельных лиц, конечно, должна сказываться и тогда, когда они отдаются процессу чтения и оценке прочитанного. Многие только потому направляют свое внимание на оценку частных, а не целого, что они не в состоянии схватить это целое: объем внимания их слишком узок.

Однако, говоря об отношении способности оценивать содержание прочитанного к объему внимания читателя, необходимо помнить, что объем внимания не есть что-нибудь неизменяемое. В зависимости от накопления опыта в известном направлении, увеличивается в том же направлении и объем внимания. Нам трудно бывает следить за длинной речью в которой говорится о малоизвестных нам предметах. Но процесс нашего внимания сейчас же облегчается, как только речь коснется близких нам вещей. Точно такая же картина наблюдается и при восприятии содержания читаемых книг. Чем ближе нашему обычному кругу представлений содержание книги, тем больший объем внимания мы можем обнаруживать при ее чтении и тем более мы оказываемся способными к тому, чтобы произвести ее оценку, как единого, цельного произведения, тем легче нам бывает понять и оценить „основную идею“ и „общий дух“ данной книги.

Из этого ясно, какое важное значение в вопросе о „сознательном“ чтении имеет справка о круге

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

3. Как читают дети?

Мы видели, насколько разнообразны могут быть психические состояния человека, связанные с процессом чтения, в зависимости от общего характера его душевной жизни. Один в процессе чтения обнаруживает больше активности, глубже вникает в содержание прочитанного и может критически

отнестись к тому, что изложено в книге. Другой, напротив, оказывается при чтении довольно пассивным; его процесс чтения носит малосознательный характер; он плохо схватывает излагаемые мысли и не имеет склонности к их оценке. Подобного рода различия встречаются и в процессе чтения детей, при чем их можно бывает наблюдать даже в самой начальной стадии обучения чтению. Поясним это примером.

Осенью 1919 года я отобрал в одном из детских домов Самары 10 абсолютно безграмотных детей, в возрасте 7 лет (кроме одной 6 летней девочки) и начал лично обучать их чтению. Продолжительность каждого урока с детьми равнялась *получасу*. В промежуток между уроками дети не имели никаких дополнительных занятий, связанных с процессом чтением, и в их руки не довалось никаких пособий для повторений пройденного, за исключением двух случаев, когда один раз (от урока до урока) были оставлены на стене использованные таблицы с картинками и буквами, а другой раз (тоже от урока до урока) была передана детям разрезная азбука в пределах пройденных букв.

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

Каждый ребенок в отдельности был приглашен в особую комнату, где ему предлагали *в течение*

5 минут читать незнакомый текст из детской книжки. Всем детям давалась для чтения одна и та же книжка, причем выбирались отрывки, приблизительно одинаково легкие по своему содержанию. Во время чтения детей им не предлагали никаких вопросов и не делали никаких поправок и замечаний. Наблюдатель только молча регистрировал процесс чтения, отмечая 1) количество всех букв, прочитанных ребенком в 5 минут, 2) количество слов, осмысленных ребенком, и 3) количество и качество допущенных ошибок (причем различались ошибки, состоящие в искажении качества звуков, входящих в состав слова, или в искажении ударения). Непосредственно после этого ребенку предлагалось *второй раз прочесть тот же самый отрывок*, причем обращалось внимание на скорость этого вторичного чтения, а также на его осмысленность и правильность. Наконец экспериментатор сам *прочитывал* ребенку тот же самый отрывок и предлагал ему (уже в третий раз) прочесть его вслух. Скорость и правильность чтения снова регистрировались.

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

Одни дети направляли свое внимание по преимуществу на *содержание* данного текста, обнаруживая при этом большое стремление к *активному воображению*. Они видимо стремились понять то,

что читают, старались осмыслить каждое слово и часто, забегая вперед, пытались угадывать содержание еще не прочитанных фраз.

Другие дети, напротив, все свое внимание направляли *исключительно на буквы* данного текста. Содержание книги их, повидимому, совсем не интересовало. Процесс чтения носил у них характер чисто механического названия отдельных букв без всякого стремления связать их в ряд осмысленных слов.

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

Наконец, среди моих начинающих читателей обнаружился один ребенок совершенно своеобразного типа. Он был довольно активен, постоянно стремился осмыслить читаемые им слова и часто

по началу слова старался быстро догадаться о его окончании. Но главнейшее его отличие от детей первой группы состояло в том, что все его догадки обыкновенно носили *чисто словесный характер*. В его процессе чтения несомненно обнаруживалось очень заметная работа памяти и воображения, но при этом ребенок по преимуществу представлял себе *не реальные образы*, связанные с читаемым текстом, а только *слова*. Часто этот ребенок быстро произносил ряд слов, совершенно не отдавая себе отчета в их содержании и очевидно не смущаясь, если какое нибудь слово, неверно им прочитанное, совсем не подходило по смыслу ко всему тексту ¹⁾.

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

Прежде всего не все дети читали одинаково быстро. Наибольшее количество букв в продолжение 5 первых минут прочитывали дети *второй* группы, т.-е. те, которые все свое внимание направляли не на содержание книги, а исключительно на буквы. В среднем, они прочитывали по 183 буквы в 5 минут. Почти такую же быстроту чтения обнаружил мальчик, отнесенный нами к *четвертой* группе (в 5 минут им было прочитано 173 буквы). Значительно медленнее читали дети,

¹⁾ Из 10 наблюдавшихся мною детей к первой группе пришлось отнести 3 мальчика 7-ми лет, ко второй—1 мальчика и 2 девочек (все семилетнего возраста), к третьей—3 девочек (2—7 лет и 1—6 л.) и к четвертой—1 мальчика 7 лет.

обнаружившие склонность вникать в содержание книги. При этом дети с активным воображением (*первая* группа), в среднем, прочитывала по 140 букв в 5 минут, а дети с пассивным воображением (*третья* группа) — по 122.

Еще более характерными оказались различия в скорости при чтении того же самого текста во второй и третий раз.

У детей первой группы чтение с каждым разом заметно ускорялось (во второй раз на 43%, в сравнении с первым, а в третий — 72%). Это ускорение находилось у них в очевидной связи с постепенно растущим пониманием читаемого: при первом чтении они, в среднем, осмысленно прочли 87% всех встретившихся им слов, при втором чтении — 91% и при третьем — 97%¹⁾. У детей второй группы замечалось обратное явление: наибольшая быстрота чтения наблюдалась у них при самом первом чтении данного текста; при повторном чтении скорость уменьшалась, в среднем, на 19%, а при третьем — на 13%. На ряду с этим наблюдалось, что дети этой группы при первом и втором чтении не могли осмысленно прочесть ни одного слова. Они только механически называли звуки, связанные с отдельными буквами, не сливая их в один звуковой образ. При третьем чтении (после того, как данный текст был им прочитан вслух)

¹⁾ Под осмысленно прочитанным словом в данном случае подразумевается произнесение его, как целого, с определенным ударением.

они стали обнаруживать слабые попытки осмысливать некоторые слова. Но 0% осмысленно прочитанных ими слов оказался ничтожным (1%).

Дети третьей группы (с пассивным воображением) при втором и третьем чтении обнаружили большую быстроту, чем при чтении в первый раз. На ряду с этим у них обнаружилось и заметно возрастающее с каждым разом понимание содержания читаемого текста. Но характерное отличие их процесса чтения от детей первой группы заключается в необыкновенно большом влиянии, которое оказывало на них чтение данного текста наблюдателем. Когда ребенок этой группы сам второй раз перечитывал тот же самый текст, то количество осмысленно прочитанных им слов, в среднем, увеличивалось на 7%; когда же ребенок прослушивал этот текст вперед (при третьем чтении), количество осмысленных слов повышалось до 39%. Таким образом мы видим, что при третьем чтении детей этой группы самый характер чтения у них значительно менялся: при первом и втором чтении главное внимание обращалось на повторение *букв*, при третьем чтении делались заметные попытки представить *содержание* читаемого. В этом, очевидно, сказалось влияние внешнего возбудителя (чтение вслух), пробудившего деятельность памяти и воображения детей. В связи с этим становится понятным и другая особенность, обнаруженная этими детьми по сравнению с детьми первой группы. В то время, как дети пер-

вой группы во второй раз читают скорее, чем в первый, а в третий—скорее, чем во второй,—дети третьей группы, вперед прослушав данный отрывок, начинают читать несколько медленнее, чем в предшествующий раз. Очевидно, изменение *качества* чтения (в смысле большего участия памяти и воображения) отражается и на его количественной стороне: чем сложнее умственный процесс, тем больше берет он времени. При чтении во второй раз замечалось ускорение, в сравнении с первым, на 25%, а при чтении в третий—только на 10% (у детей первой группы—на 43 и 72%).

Мальчик, отнесенный нами к четвертой группе (господство чисто словесного воображения), в общем, подобно детям первой группы, обнаружил постепенно возрастающее с каждым разом количество осмысленно воспринимаемых им слов (при первом чтении им было осмысленно прочтено 56% данных слов, при втором—65% и при третьем—86%). Но главное отличие его от детей первой группы заключалось в том, что при самом первом чтении он уже обнаруживал гораздо большую сравнительную скорость этого процесса, чем дети первой группы, так что при втором и третьем чтении ускорение оказывалось уже не столь заметным: при втором чтении процесс ускорялся только на 7%, а при третьем—на 13% (у детей первой группы мы видели ускорение на 43 и 72%). Второе характерное отличие процесса чтения этого ребенка, в сравнении с детьми всех других групп,

состоит в том, что количество допущенных им ошибок с каждым разом не только не уменьшалось, а возросло: при первом чтении во всех осмысленно прочитанных словах им было допущено 2,9% искажений, при втором чтении - 10,5% и при третьем—12%. Между тем дети первой группы при первом чтении дали 3,3% искажений, при втором—2,2%, при третьем—0,9%. Дети второй группы при первом чтении исказили 0,7% прочитанного материала, при втором - 0,7%, при третьем - 0. Дети третьей группы при первом чтении дали 9% ошибок, при втором—4,2% и при третьем—4%.

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

Эти различия сказываются и при дальнейшем процессе обучения.

Приблизительно через полгода после того, как были произведены только что описанные наблюдения, те же самые дети были снова приглашены в мою лабораторию для наблюдения. В течение всего промежуточного времени с детьми велись занятия грамотой, причем обучением руководила одна из сотрудниц моей лаборатории, придержи-

ваясь согласно моей инструкции, одинакового метода в обучении всех этих детей.

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

У всех детей, прежде всего, повысилась осмысленность чтения, при чем это оказалось особенно заметным на детях второй группы. Уже при первом чтении они дали, в среднем, 29% осмысленно прочитанных слов, при втором чтении—34%, а при третьем—48%, (в начале обучения—0,0 и 0,8). Дети третьей группы, в среднем, осмысливали 33% данных слов, при чем это количество резко не изменялось при повторных чтениях. Дети первой группы, в среднем, дали: при первом чтении 97% осмысленных слов, при втором—98% и при третьем 99%.

При этом наблюдались характерные изменения в скорости чтения. Дети первой группы (с самого начала направлявшие свое внимание по преимуществу на *содержание* читаемого текста) обнаружили поразительное ускорение процесса чтения. Среднее количество букв, прочитанных ими в 5 минут, равнялось 403, т. е. приблизительно утроилось в сравнении с тем, что наблюдалось полгода назад. Показав себя в начале обучения довольно медленными чтецами, дети этой группы, в конце концов, стали читать несравненно быстрее всех остальных. Очевидно сравнительная *медленность* первоначального процесса чтения объяснялась его сравнительной *сложностью*: дети этой группы не

только припоминали звуки, связанные с данными буквами, но и воспроизводили в своем сознании различные слова и образы. Дальнейшие упражнения в чтении мало отразились на *качестве* чтения этих детей, но зато сильно сказались на *количественной* стороне процесса, т. е. его ускорении.

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

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

Интересно отметить, что с изменением качества процесса чтения (в смысле большего участия в нем памяти и воображения) постепенно сглаживаются те различия, которые были нами указаны между детьми первой и второй группы в изменении скорости их чтения данного текста во второй и третий раз. В начале обучения, как мы видели, дети второй группы, в противоположность детям первой группы, обнаруживали наивысшую скорость при первом чтении. Чтение того же самого, механически ими называемого, ряда букв во второй и третий раз, ничего не

вызывая в их воображении, только влекло за собою состояние утомления, выражавшееся в уменьшении скорости этого процесса. Теперь, через полгода работы над книгой, когда самый процесс чтения стал принимать у них более осмысленный характер, повторное чтение того же самого текста дало для детей второй группы 30% ускорения, а при третьем чтении (после прослушания)—38%, Точно так же и у ребенка, отнесенного нами к четвертой группе, со временем сгладилась та особенность, которая резко отличала его от первой группы: при втором и третьем чтении количество ошибок у него теперь не увеличивалось, а уменьшалось (при первом чтении—11%, при втором—6% и при третьем—3%). Другая особенность процесса чтения этого мальчика (развивать с самого начала очень значительную степень скорости, мало изменяемой при последующих повторениях) со временем не только не уменьшилось, но стала еще более заметной: в последних опытах при чтении во второй и третий раз, в сравнении с первым разом, никакого ускорения не замечалось.

4. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей.

Разные дети читают различно. И это различие, как мы видели, проявляется даже независимо от метода обучения чтению, так как оно наблюдается у детей, учившихся при совершенно одинаковых внешних условиях, у одного учителя и по одному

и тому же способу. Очевидно, что в основе различных характеров процесса чтения детей лежат какие то особенности их личного умственного склада. И только знание этих особенностей может помочь учителю правильно оценивать своеобразие процесса чтения своих учеников и влиять на его изменение.

С целью выяснить этот вопрос я произвел подробное психологическое обследование интеллектуальной сферы тех 10 детей, у которых мною наблюдался процесс чтения. Каждый ребенок был мною наблюдаем в 23 направлениях. Производились специальные опыты над восприятием ребенка, над его вниманием, памятью, воображением и т. д. Подробное описание метода этой работы и всех главнейших материалов, при этом полученных, составляет предмет особой статьи¹⁾. Теперь же можно, остановиться лишь на тех результатах, которые имеют особенное значение для интересующего нас вопроса.

По моим наблюдениям оказалось, что дети *первой группы*, у которых при чтении внимание направлялось на *содержание* читаемого и обнаруживалось активное воображение, отличаются прежде всего своим *осмысленным отношением к предлагаемым восприятиям*. Это особенно ясно обнаружи-

¹⁾ А. П. Нечаев. Экспериментальные данные к вопросу о психологии обучения чтению. „Детство и юность“. Педагогический Сборник. Москва 1922.

лось на опытах с оценкой так называемых „наглядных несообразностей“ и при опытах с тахистоскопом.

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

Тахистоскопические опыты состояли в том, что детям, при помощи особого аппарата (тахистоскопа), показывался какойнибудь предмет (цветок, чашка, кошелек и т. п.) на очень небольшой промежуток времени (начиная от $\frac{5}{1000}$ секунды), причем дети должны были давать отчет о том, что они видят. Конечно, при таком малом времени, восприятия получались очень неясные и неполные и при этом одни дети так и описывали их, во всей их неясности и неполноте, другие же, наоборот, легко поддавались случайным догадкам, впадали в ошибки, принимая один предмет за другой, причем эти ошибки („иллюзии“) иногда упорно держались даже в том случае, когда один и тот же предмет показывался подряд несколько раз и когда время показывания значительно увеличивалось, доходя до нескольких сотых долей секунды, а иногда значительно превышая $\frac{1}{10}$ сек. Дети *пер-*

вой группы, при целой серии произведенных над ними опытов, в среднем, дали около 53% объективно-точных восприятий. Между тем дети *второй* группы дали только 20% объективно точных восприятий, дети *третьей* группы—13% и *четвертой*—20%.

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

Дети *второй* группы у которых при чтении внимание направлялось исключительно на буквы, обнаружили прежде всего бросающуюся в глаза *слабость осмысленного, критического отношения*

к восприятиям. Мы видим, до какой степени неспособны были они разбираться в так называемых „наглядных несообразностях“. 0/0 объективно точных восприятий при тахистоскопических опытах у них оказался наименьшим. На ряду с этим наблюдалось вообще *слабое развитие у них ассоциаций более широкой формы*. Если, напр., им предлагалось вспомнить что-нибудь в связи с названием какого-нибудь предмета, то они гораздо чаще, чем дети других групп, бывали склонны назвать какое-нибудь качество или состояние *этого же самого предмета*, чем вспомнить *другой предмет*, так или иначе с ним связанный. Их воображение менее склонно было работе вширь; оно оказывалось слишком привязанным к данному им исходному пункту. Так при слове „чашка“ они говорили „маленькая“, „белая“, „стоит“, между тем как другие дети, при том же слове, часто вспоминали „чайник“, „стол“, „кофе“, „молоко“ и т. д. У детей первой группы подобного рода широких („экстенсивных“) ассоциаций наблюдалось около 40%, а у детей второй группы только 26%. Развитие *словесных ассоциаций* у детей второй группы оказалось тоже *значительно ниже*, чем у детей первой группы. Когда детям предлагалось закончить начатую фразу (вполне доступного им содержания), то из 10 фраз они, в среднем, могли закончить только 8, между тем как дети первой группы без затруднения заканчивали все. Точно так-же, когда им предлагали по одному слогу

догадаться о целом слове, то из 10 таких задач, в среднем, ими выполнялось только 6 (дети первой группы выполняли 9).

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

венно же слова или забывались или *повторялись буквально*, между тем как дети первой группы, при подобного же рода опытах, заменяли другими словами около 14% воспроизводимого материала, а дети второй группы—около 11%.

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

Желая проследить связь только что отмеченных особенностей детской психики со всею личностью данного ребенка, я просил одну из воспитательниц детского дома, откуда были взяты наблюдаемые мною дети, дать мне фактически обоснованную характеристику всех этих детей.

Сравнение результатов наших опытов с этими характеристиками показывает, что душевные качества отдельных групп детей, выдвинутые нашими экспериментами, являются для них типичными и по наблюдениям воспитательницы. Дети первой группы описываются ею как наиболее самостоятельные, любознательные и обладающие своим маленьким, нередко довольно замкнутым, мирком. Дети второй группы описываются как слабо развитые в умственном отношении и лишенные склон-

ности к собственному почину в действиях и суждениях. Наконец, среди третьей группы отмечаются дети особенно упрямые, трудные в воспитательном отношении, на которых, впрочем, возможно влиять, если подойти к ним в подходящий момент.

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

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

5. Когда следует начинать учить ребенка чтению?

Мы видим, что способность к осмысленному чтению предполагает известный общий уровень душевного развития. Ребенок не может, как следует, воспринимать читаемый текст, если у него вообще не развиты процессы восприятия, если он еще не умеет, как следует, видеть и слышать окружающее. Ребенок не в состоянии успешно обучаться чтению, если у него недостаточно раз-

вита речь, если с определенными предметами, чувствами и действиями у него не связалось определенных названий. Процесс обучения чтению будет очень затруднен, если ребенок вообще обнаруживает недостаток воображения, догадливости, понимания.

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

Поэтому очень важно для всякого учителя прежде, чем приступить к обучению грамоте своих учеников, хорошенько приглядеться к ним и посмотреть, достаточно ли развиты у них те процессы, которые необходимы при чтении и обыкновенно проявляются около 6—7 лет.¹⁾

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

¹⁾ Практические указания признаков, по которым можно первоначально разобратся в общем уровне умственного развития детей см. в моей брошюре: „Простейшие измерения степени умственного развития детей“ (с приложением альбома таблиц для производства наблюдений над детьми). Сызрань. 1921.

В чем же могут заключаться эти упражнения?

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

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

Большую услугу при подготовке к обучению грамоте могут оказать правильно поставленные занятия *рисованием*. Не говоря уже о том, что рисующий получает упражнение в разнообразных движениях пальцев и кисти руки, подготовляясь таким образом к процессу письма,—срисовывание

предметов с натуры и воспроизведение их очертаний по памяти дает постоянный повод к углублению восприятий, суждениям и деятельности воображения. А все это, как мы видели, составляет основу процесса чтения.

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

6. Как надо учить детей грамоте?

Известно какое серьезное значение при всяком процессе обучения имеет его начало. Первые шаги в известном направлении, первая установка внимания человека по отношению к определенной работе оказывают часто очень сильное влияние на

последующие успехи. Не даром давно уже признано, что учить сначала легче, чем переучивать. Поэтому и первые приемы, употребляемые при обучении ребенка грамоте, следует всегда обсуждать не только с узко-методической, но и общепедагогической точки зрения. Начиная обучать ребенка чтению, мы в первый раз даем ему в руки книгу,—и нашей обязанностью является установить в сознании ребенка правильное отношение к самому процессу чтения.

Процесс осмысленного чтения может быть определен как процесс *догадки*, т.-е. *угадывания слов и мыслей по символизирующим их буквам*. А если так, то и обучение чтению должно сводиться к известного рода упражнению в этих процессах угадывания, в специальном изоощрении тех видов ассоциационной деятельности, которые в данном случае требуются. Обучая читать ребенка, мы прежде всего должны показать ему, что его работа в данном случае—*не работа пассивная*, что слова не прямо, так сказать, вливаются в его голову со страниц книги, но до известной степени рождаются из его собственной головы. Ставя ребенка на эту точку зрения, мы в то же время должны постараться внушить ему, что хотя процесс чтения есть процесс угадывания, однако *это угадывание должно быть не случайным*. Оно должно совершаться под определенным контролем известных внешних данных и таким образом становится угадыванием наверняка. Сверх того, при первых уро-

ках грамоты мы должны помнить, что существуют известные общедидактические требования, которые надо признать обязательными при всяком обучении, а следовательно и в этом случае. Главнейшими из этих требований являются *целостность материала*, предлагаемого для восприятия ученика, *осмысленность* его и возможная *активность внимания учащихся*.¹⁾

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

¹⁾ Психологическое обоснование этих требований см. в моих книгах: 1) Курс педагогической психологии для народных учителей. Петроград, 1915. и 2) Очерк психологии для воспитателей и учителей. Изд. 5-е, Петроград 1915.

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

Ценным указанием в этом отношении нам могут служить те случаи практической жизни, когда, желая обучить ребенка какому-нибудь делу, его постепенно втягивают в определенную практическую работу, поручая ему сначала делать что-нибудь очень несложное, доступное его силам, и постепенно, по мере роста его понимания и навыков, усложняя данную ему задачу. Маленькая девочка старается помочь матери при уборке комнаты. Ее фактическая помощь, конечно, ничтожна. Однако малютка сознает себя участницей какого-то сложного дела, которое в целом пока еще ей не по силам. Но постепенно ее участие в этом деле становится все более и более заметным и наконец она превращается в опытную хозяйку. Подобного же рода процесс должен происходить и при обучении чтению. Ребенок должен начать учиться чтению, читая вместе с учителем. При этом его участие в процессе чтения должно быть сначала очень скромным. На первых порах оно может ограничиться даже прочтением одной только буквы. Но, исполняя свою небольшую задачу, ребенок должен чувствовать ее отношение ко всему сложному процессу чтения. По мере роста, понимания и навыка ребенка, по мере накопления у

него специальных знаний, его участие в процессе чтения должно становиться все более заметным. Учитель должен предоставлять ему в этом совместном чтении все больше и больше места. Материал для первоначального чтения должен быть подобран так, чтобы ребенок, настраиваясь на процесс догадки, получал в то же время понимание внутренней стороны процесса чтения. Для этого необходимо, чтобы первая буква, усвоиваемая ребенком, была предложена ему при таких обстоятельствах, которые невольно заставили бы его обратить внимание на *значение буквы, как символа звука, входящего в состав определенного слова.* В качестве примера одного из рассказов, которыми можно было бы воспользоваться для первого урока грамоты, приведу следующий:

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

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

— Бабушка! что там у тебя спрятано?

— Стойте смирно! Я вам приготовила подарочки.

Дети завизжали от радости, но скоро затихли и с нетерпением ждали, что будет дальше.

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

Танюша радостно улыбнулась и не знала, что ответить

— Я тебе подарю новую кук..

— Куклу! — вскрикнула Танюша.

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

Ну, а теперь ты, Ваня, отгадай свой подарок,—обратилась бабушка к маленькому внуку.—Ты я знаю, все в солдаты играть любишь. И я тебе купила отличный бара...

— Барабан! Барабан! — закричал Ваня. Бабушка вынула из корзины барабанчик.

— А Варя,—сказала она,—я подарю лошадку и коляс...

— Коляску! крикнула Варя.

Бабушка дала ей красивую лошадку, запряженную в колясочку.

Теперь очередь осталась за Колей. Я знаю, — сказала бабушка Коле,—ты все бегать любишь. Я тебе подарю мячик и еще одну игрушку. Отгадай какую! Я тебе подскажу: о...

— Ослика! — воскликнул Коля.

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



Ну, теперь догадайся: я тебе подарю о... — Обруч! — крикнул и засмеялся. Ему было очень приятно получить обруч.

Этот рассказ составлен таким образом, чтобы обратить внимание ребенка на характерные черты внутреннего процесса чтения, т.-е. на пользование буквами, как символами, по которым можно догадаться об известных звуках, входящих в состав определенных слов. При этом до известной степени в сознании ребенка устанавливается и понимание того значения, которое в процессе чтения имеет

контекст речи (т.-е. связь данного места с предшествующим и последующим содержанием текста). Слушая первые примеры недоконченных слов, данных в этом рассказе, ребенок легко предвидит их окончание и даже сам начинает невольно оканчивать эти слова. Последнее неоконченное слово рассказа (обруч) намеренно дается при таких условиях, которые затрудняют его легкое отгадывание. Пред сознанием ученика вырастает загадка. Для разрешения этой загадки ему дается первая буква. Сходство, существующее между внешним видом этой буквы и обозначаемым ею образом, вместе с тем напряженным вниманием, которое вызывается в ребенке как предшествующим сознанием трудности задачи, так и пробужденным стремлением разрешить ее, способствует легкому и прочному усвоению этой буквы.

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

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

— О! какая я большая!

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

Подобным образом на первых же уроках обучения чтению легко может быть усвоено еще несколько букв. В составленной мною книге для первоначального обучения чтению „Пора читать“¹⁾ дается несколько несложных рассказов, слушая которые ребенок, незаметно все более втягиваясь в понимание процесса чтения, усваивает буквы: *ш, ж, с, а, у*.

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

Подобного рода вопрос, который нередко выдвигается на первый план в разных методиках обучения грамоте, я читаю далеко не существенным. Порядок изучения букв должен прежде всего определяться тем, насколько удобно ту или другую букву сделать исходным пунктом для ассоционного процесса, определяющего понимание данного слова. А это зависит, в значительной степени от изобретательности самого учителя. Удастся ему для этой цели воспользоваться, прежде всего

¹⁾ *А. П. Нечаев*. Пора читать. Книга для первоначального обучения чтению. СПб. 1912. Новое издание для народных школ. Сызрань (Издание Сызранского Отдела Нар. Образ.). 1922.

буквой *ш* или *ж*, — прекрасно! Удастся подобрать более выразительный и близкий для понимания материал с другою буквой, — еще того лучше! В этом отношении мы должны быть более свободны. Мы должны понимать, что ребенок, начинающий читать, уже должен владеть речью. Иначе и учить читать его еще не стоит. Пускай сначала поучится говорить и понимать звуки чужой речи. Это основное условие, очевидно, забывается теми методиками, которые тратят много усилий на установку соответствия между порядком букв, предлагаемых ребенку при обучении его чтению, и порядком звуков, произносимых им в то время, когда он только начинает лепетать. В данном случае мы имеем два совершенно несравнимых между собою процесса. Учиться чтению — не то же, что учиться говорить. И главная трудность обучения чтению состоит не в том, чтобы произносить звуки, обозначаемые буквами. Человек может очень отчетливо повторять все звуки, обозначаемые алфавитом, и все-таки не уметь читать.

Для более легкого запоминания самой буквы и связи ее с определенным звуком целесообразно пользоваться, в начале обучения, сопоставлением этой буквы с какими-нибудь хорошо известными предметами. Такими приемами и до сих пор, как известно, нередко пользовались в разных букварях: для запоминания буквы *а* рядом с нею рисовался *арбуз* или *аршин*; рядом с *б* — *бочка* или *бревно*, и т. д. Но во всех этих случаях между буквой и

предметом, название которого начинается с этой буквы, устанавливается совершенно внешняя и случайная связь, которая до некоторой степени облегчая запоминания *отдельных букв*, несомненно тормозит *самый процесс дальнейшего чтения*. Изображение предмета, помогающее запомнить значение буквы, все время представляется ребенком как что то существующее *на ряду* с этой буквой и совсем на нее непохожее. Эти совершенно посторонние образы при дальнейших попытках чтения могут только мешать начинающему читателю, отвлекая его от той работы воображения, которая ему в данном случае необходима. Ребенку надо прочесть и понять слово „баня“, а он, разбирая эти буквы, для чего-то должен вспомнить бочку, арбуз, нож и яблоко! Правда, нас утешают тем, что скоро все эти вспомогательные образы забудутся ребенком и он будет, глядя на букву, просто вспоминать один нужный ему звук. Так не лучше ли с самого начала избегать таких приемов обучения, которые становятся безвредными только тогда, когда об них исчезнет всякое воспоминание?!... Связывание букв с образами отдельных предметов, напоминающих ребенку о соответствующем звуке, целесообразно только в таком случае, если эти образы можно *слить с образом самой буквы* так, чтобы самая буква казалась ребенку изображением предмета, связанного с известным звуком. Подобный прием не создает в будущем серьезных затруднений при связном процессе

чтения и скорее приведет к естественному процессу быстрого сочетания звуков в целое слово. Выражаясь научным языком, при первоначальном запоминании букв, в качестве вспомогательного средства, несравненно предпочтительнее пользоваться *ассимиляциями*, чем *ассоциациями*. Когда я смотрю на своего знакомого и, наряду с ним, вспоминаю ту комнату, где я его видел, или его фамилию,—это „ассоциация“, так как вспоминаемый мною образ (комната, фамилия) сознается мною *на ряду* с данным восприятием. Когда же я, вглядываясь в лицо этого знакомого, узнаю в нем того человека, которого я встречал раньше, то это—„ассимиляция“, так как прежнее воспоминание *сливается* с данным восприятием. Рассказы, предложенные в моей книге „Пора читать“ для усвоения букв *ш, ж, с, а, у, я*, все направлены к тому, чтобы ассимилировать внешнее очертание данной буквы с определенным предметом, восприятие которого опять-таки было связано с определенным звуком.

После того, как ребенок усвоил себе первые 7—8 букв и *практически, незаметно* понял, что буква есть условный знак, обозначающий тот или другой звук, можно позаботиться о том, чтобы это его понимание приняло более определенную форму. Для этого ребенку можно прочесть какой-нибудь рассказ, где его внимание обращалось бы на звуки а вместе с тем встречалось бы и самое слово „звук“. Для этой цели в моей книге „Пора чи-

тать“ дается рассказ про слепого, который по звукам узнает, что делается кругом него. Когда ребенок отдал себе ясный отчет в том, что называется звуком, можно предложить ему припомнить разного рода звуки, обозначаемые отдельными буквами: какой звук слышится, когда задувают свечу? Какой звук слышится, когда спят и сильно дышат во сне? и т. д.

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

Дальнейшая ступень в процессе обучения чтению должна заключаться в том, чтобы помочь ребенку овладеть восприятием *целой группы букв*, как символа целого слова. В направлении этой работы нам могут дать ценные указания тахистоскопические опыты, о которых упоминалось выше. Изучая при помощи тахистоскопа процесс восприятия написанных или напечатанных слов, мы видим, что для прочтения слова обыкновенно не требуется восприятия всех входящих в его состав букв. Обыкновенно мы, восприняв фактически только небольшое число букв, а иногда даже только некоторые части их, сразу прочитываем все слово. Но при этом нередко является уверенность, что *все* буквы, входящие в состав данного слова, были нами восприняты. Руководствуясь этим, можно весь процес обучения чтения в его даль-

нейшей ступени построить так, чтобы он постепенно переходил в *самообучение*. Ребенок знает уже несколько букв. Он понимает, что по буквам можно догадываться о звуках, а что отдельные звуки, в свою очередь, могут напоминать нам слова. Опираясь на эти знания ребенка, можно таким образом подбирать предлагаемые ему слова, чтобы он, обращая преимущественное внимание на знакомые буквы, сам быстро догадывался о значении других, незнакомых букв, входящих в состав этого слова. Конечно, первоначальные упражнения в отгадывании новых букв должны быть обставлены с особенной осторожностью в смысле предварительной подготовки внимания. Данная задача должна быть до такой степени облегчена ребенку, чтобы он даже сам не чувствовал одолеваемой им трудности.

В качестве подготовительного приема для этих упражнений в моей книге для обучения чтению предлагается особый рассказ („Сказочка—недосказочка“), побуждающий ученика все время догадываться о целом слове по его началу („Медведь громко зары... Но человек не испу...“).

После этого детям говорят: „Теперь отгадайте сами новую букву“. Показывается таблица, на которой жирным шрифтом напечатаны две известные детям буквы *СО* и рядом с ними неизвестная детям буква *Н*, отпечатанная более бледным шрифтом. При этом детям говорится: „Слушайте. Я сегодня ночью очень хорошо спал и видел приятный.... (после этого указывают на сочетание букв:

СОН)... Читайте: что я видел, когда спал? я видел приятный...”

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

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

мненное удовольствие. И буква, понятая при таких условиях, обыкновенно прочно запоминается¹⁾.

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

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

¹⁾ Когда будут пройдены все упражнения, напечатанные в книге „Пора читать“ крупным шрифтом, ученикам можно дать для чтения все рассказы, которые прежде они читали вместе с учителем.

Приходилось встречать старых методистов, которые наивно думали, что „сливать звуки в целое слово“ детям мешают те паузы, которые они делают, называя отдельные буквы и не умея узнать в них целого слова. Детям в таком случае нередко говорилось: „да ты поскорее читай!“ Думали, что если сократить промежутки между звуками, то эти звуки сами собою сольются в слово. Однако, часто и такой прием ничего не давал. Ребенок торопился, давился, повторяя звуки с самой большой быстротой, и все-таки они у него не сливались! Очевидно, здесь дело *не в быстроте произношения, а в другом качестве переживаемого ребенком душевного процесса.* Наши наблюдения над детьми, обучающимися читать, показывают, что как раз дети, не умеющие „сливать звуков в целые слова“, читают *быстрее* тех, которые умеют это делать, и что со временем, научаясь осмысленному чтению. эти дети начинают читать *медленнее.*

По моим наблюдениям, применение описанного мною метода очень быстро втягивает детей в понимание психического механизма чтения. Но, если бы даже этот метод, по сравнению с другими, требовал и более продолжительного времени для своего применения, все-таки, мне кажется, мы должны были бы признать за ним решительное преимущество именно потому, что *самый процесс обучения по этому методу* дает упражнения таким сторонам душевной жизни ребенка, на развитие которых должно быть направлено внимание всякого учителя. Процесс обучения чтению в данном

случае не является какой-то специальной технической задачей, по необходимости вторгающейся в область обучения, но стоит в органической связи с основными задачами дидактики.

Строя обучение чтению на упражнении в ассоциационных процессах и специальных задачах, направленных на вызов работы внутреннего внимания, мы этим самым ставим успех обучения чтению в прямую зависимость от общего развития ребенка. Обучая детей грамоте, мы постоянно должны считаться с *кругом их наличных представлений, с господствующими интересами и запасом хорошо известных ему слов*. Поэтому прежде, чем приступить к чтению детям того или другого рассказа, вводящего их в понимание процесса грамоты, учитель должен убедиться, что память и воображение детей действительно достаточно подготовлены к восприятию того, что им будет предложено. Возьмем для примера хотя бы самый первый рассказ, который дается в моей книге „Пора читать“. Чтобы его понять, дети должны обладать довольно большим запасом представлений и слов. Они должны иметь некоторое представление о том, что такое *елка, корзина, скатерть, кукла, коляска, ослик, барабан, обруч*. Они должны понимать, что значит: *устроить, красивый, отгадать, вести, спросить, ответить, догадаться* и т. д. Прежде чем приступить к уроку, учитель должен устроить с детьми несколько подготовительных бесед, в которых можно было бы убедиться, что они понимают значение этих слов. Можно расспросить детей,

видели ли они елку? Есть ли у них игрушки? Не знают ли, какие бывают игры? Видели ли барабан? Умеют ли бегать с обручем? Можно при случае принести детям обруч и научить их бегать с ним, и т. д. Только обогатив предварительно память ребенка необходимыми впечатлениями, можно надеяться достигнуть успешного понимания им нашей речи.

В заключение замечу, что, вопреки очень распространенному в настоящее время обычаю — одновременно начинать обучение детей чтению и письму, я считаю более целесообразным обучение письму несколько отдалить. Конечно, ничего нельзя возразить против того, если детям предлагают *рисовать* изученные ими буквы, но планомерное обучение письму в собственном смысле слова требует упражнений, построенных совсем по другому плану, чем те, которые должны лечь в основу обучения чтению. В моем плане порядок букв, усвояемых при обучении чтению, определяется *связью* данных букв с теми *представлениями*, которые на известной ступени обучения легче всего могут быть возбуждены у ребенка. Между тем, как порядок букв, как материала для упражнений в письме, определяется *внешней формой* этих букв и *сравнительной легкостью тех движений*, которые требуются для их начертания. В конце моей книги „Пора читать“ сделана небольшая попытка подбора фраз с буквами, постепенно усложняющимися по своей внешней форме, и потому представляющими собою все более и более трудный материал для списывания.
