

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

І. РАБОТЫ
СОВЕТСКИХ АВТОРОВ
ПЕРИОДА 1918—1945 гг.

Под редакцией
И. И. ИЛЬЯСОВА,
В. Я. ЛЯУДИС

Допущено Министерством высшего и
среднего специального образования СССР
в качестве учебного пособия
для студентов вузов, обучающихся
по специальности «Психология»



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
1980

ПРЕДЫСТОРИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ¹

Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее ясной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением известной внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того чтобы эта внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, системой его реакций, особой формой его поведения, для того чтобы письменная речь человечества стала письменной речью самого ребенка,— для этого нужны сложные процессы раз-

¹ Умственное развитие детей в процессе обучения. М.—Л., 1935. Из VII главы рукописи «История культурного развития нормального и ненормального ребенка», 1928—1929.

вития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.

Уже из того, что мы сказали выше, ясно, что развитие письменной речи имеет свою длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся задолго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрыть эту предысторию детской письменной речи, доказать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит это предысторическое развитие, в каком отношении оно стоит к школьному обучению. Эта предыстория детской письменной речи протекает часто в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготовляющие развитие письма. Часто сами эти этапы при неблагоприятных внешних условиях протекают до такой степени скомканно, задержанно и подпочвенно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты этой предыстории, протекающей скрыто, является экспериментальное исследование этих процессов.

Лурия в связи с нашими общими исследованиями, задался целью экспериментально вызвать и проследить момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Это исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать этой предыстории детского письма, нам станет непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения, письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при том условии, что в первые годы своего развития ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неизмеримо облегчивших для него овладение идеей и техникой записи. В своих опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в такую ситуацию, когда перед ним возникала задача произвести некоторую примитивную запись. Ребенку давалась задача запомнить известное число фраз. Обычно это число значительно превышало механическую способность ребенка к запоминанию, и когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и предлагали как-нибудь отметить или записать предлагаемые ему слова.

Часто ребенок встречал это предложение недоумением, он заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему могут помочь в этом деле карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал в руки ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывался в состоянии им владеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для ребенка простыми игрушками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Нам напоминает этот прием то, что делал иногда Келлер с обезьянами, когда

не дожидаясь с их стороны умения взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия, давал им палку в руки и следил, что из этого выйдет. Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет не могут относиться к письму как к средству; они часто механически записывают заданную фразу и свое письмо иногда даже записывают раньше, чем услышат.

На этой стадии записи ребенка несколько не помогают ему запомнить заданные фразы; он, припоминая, не глядит вовсе на свою запись, но стоит продолжить эти опыты для того, чтобы убедиться, что вдруг дело начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречали иногда удивительные, на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает также бессмысленно, недифференциально, он ставит ничего не значащие каракули и черточки, но когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он читает фразы, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд указывает, какие черточки обозначают какую фразу. У ребенка возникает совершенно новое отношение к своим черточкам и самоободряющая моторная деятельность, они впервые превратились в мнемотехнические знаки. Примером этого может служить то, что ребенок выносит отдельные черточки по отдельным частям бумаги так, что связывает с каждой черточкой определенную фразу. Возникает своеобразная топография: заметка одной черточкой в углу означает — корова, другой — вверху бумаги — трубочист. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти и т. д.

С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно изменяет функционально эти недифференциальные черточки: указательные знаки, символизирующие штрихи и каракули, заменяются фигурками и картинками, а эти последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент открытия, но и проследить, как он протекает, в зависимости от известных факторов. Именно вводимые в заданные фразы количества и формы впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал количество, мы довольно легко, даже у четырех-пятилетних детей вызываем запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Также точно введение цвета, формы играет такую наводящую роль в открытии ребенком механизма письма. Так, например, фразы: «Как из трубы черный, черный дым идет» или «Зимой белый снег бывает», «Мышь с длинным хвостом» или «У Ляли два глаза и один нос» — очень быстро приводят к тому, что ребенок переходит от письма, играющего роль

указательного жеста, к письму, уже содержащему в задатке изображение. От этого ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, переходим прямо к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок, в сущности, и является своеобразной его графической речью, но и при этом, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще очень часто смешивается с рисунком как самодевялющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у остальных детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. С этого пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме в том случае, когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыт показал, что ребенок при этом идет по обходному пути и вместо трудно изображаемого целого рисует легко изображаемые его части, схему, а иногда, наоборот, создает более своеобразный путь для изображения этого, воспроизводит всюду ситуацию, в которой заключена данная фраза.

Как мы говорили уже выше, переход к символическому письму, как показали наши опыты, знаменуется проявлением целого ряда просто зарисованных жестов или линий, которые обозначают эти жесты. Исследуя, как пишет ребенок, не умеющий писать, но уже знающий буквы, мы видим, что он пробегает те же самые формы, которые мы только что описали. Развитие письма заключается не только в постоянном улучшении какого-нибудь одного приема, но и в резких скачках, характеризующих переход от одного приема к другому. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший еще для себя механизма письма, записывает еще также недифференциально, разделяя отдельные буквы на части, не умея затем их воспроизвести.

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы, выделяющий с их помощью отдельные звуки и слова, еще далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Но и во всем том, о чем мы только что говорили, недостает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что всюду здесь письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на этой ступени не доходит до символизма второго порядка, заключающегося в том, что создаются письменные знаки для устных символов слов.

Для этого необходимо ребенку сделать основное открытие. Именно то, что рисовать можно не только вещи, но и речь. Только это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и с педагогической точки зрения должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако, как совер-

шается этот переход, трудно проследить, потому что соответствующее исследование еще не привело к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют наблюдать это. Одно только несомненно, что этим путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов, развивается письменная речь ребенка. Различные методы обучения письму совершают это различным образом. Многие из них пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного символа, другие — рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает уже механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

Мы знаем, что при современном состоянии психологического знания многим покажется в высшей степени натянутой та мысль, что все рассмотренные нами этапы, как иллюзорная игра, рисование и письмо, могут быть представлены как различные моменты единого, по существу, процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому для того, чтобы связь этих отдельных моментов выступала достаточно наглядно и ясно. Но эксперимент и психологический анализ приводят нас именно к этому выводу и показывают, что как бы сложным ни казался сам процесс развития письменной речи, каким зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, — на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к самым высшим формам письменной речи. Эта высшая форма, которой мы коснемся только вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь, судя по всему, становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, обогащаться опытом, со всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять, какой решающий момент переживает ребенок при открытии письма.

Охватывая всю историю развития письменной речи у ребенка, мы, естественно, приходим к четырем в высшей степени важным практическим выводам, которые вытекают из этого рассмотрения.

Первый вопрос заключается в том, что обучение письму с этой точки зрения было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции пись-

ма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно было бы сделаться действительно обязанностью дошкольного воспитания. И мы действительно видим целый ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас является с психологической стороны несомненно запоздалым. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% трехлеток овладевают произвольным соединением знака и значения, а шестилетки уже все способны к этой операции. По ее наблюдениям, развитие между тремя и шестью годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Вопрос о более раннем начале обучения чтению Гетцер решает в том смысле, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучаться чтению и письму, поскольку это касается овладения символическим письмом. Правда, она не учитывает при этом того, что письмо является символизмом второго порядка, а то, что исследовала она, является символизмом первого порядка. Со всей справедливостью она указывает на ортодоксальное европейское воспитание, которое в три-четыре года обучает детей грамоте, на систему Монтессори, которая в детском саду обучает чтению и письму, и на многие другие французские дошкольные учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит она, это не невозможно, но только трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка. Если же говорить относительно всех детей, то эта операция становится для них возможной только после 6 лет.

Берт приводит сведения относительно Англии, где указывает на то, что там школьная повинность начинается с 5 лет, но дети между 3—5 годами, если остается место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4,5 года уже огромное большинство детей умеет читать. За перенос чтения и письма в более ранний возраст высказывается особенно Монтессори. Она обучает чтению и письму 4-летних детей. В процессе игры, путем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают писать, а в 5 лет читают так же хорошо, как ребенок первого школьного года.

Своеобразие всего приема Монтессори заключается в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки, трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в недостаточной развитости мелкой мускулатуры руки. Путем тщательного упражнения Монтессори приводит к тому, что письму дети научаются не путем писания, а путем приготовления к письму детей, путем рисования штриховки. Они научаются писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Весь процесс обучения письму за-

нимает очень мало времени. Двое ее детей 4 лет менее чем в полтора месяца научились писать так, что могли написать уже самостоятельно письма. Из исследований над развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаши и особенно, где есть старшие читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок также самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные буквы, цифры, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем проделывает то, что в детском саду формирует Монтессори.

Но пример Монтессори лучше всего показывает, что дело гораздо сложнее, чем оно может показаться с первого взгляда, и если, с одной стороны, школьное обучение письму является запоздалым в том смысле, что дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны мускульно-моторной, так и со стороны символической функции, то, с другой стороны, как это ни странно, обучение письму в 6 и даже в 8 лет является преждевременным в том смысле, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него назревает потребность в письменной речи и чем письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие знаков очень легко возникает из игры, то по роли, которую оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.

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

Мы не отвергаем возможности обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы в школу ребенок поступил, умея писать и читать, но тогда обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо нужно было бы для чего-то ребенку. Если же они употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что занятие ими будет чисто механическим средством, которое может скоро надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его возрождающаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку. Здесь как нельзя ярче сказывается то основное противоречие, которое является не только у Монтессори, но и при школьном обучении письму, именно то, что письму обучают как известному моторному навыку, а не как

сложной культурной деятельности, и поэтому, наряду с первыми вопросами о переносе обучения письму в дошкольный возраст, выдвигается само собой второе требование, именно требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики.

Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненную необходимую задачу, и только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.

Многие педагоги, как Гессен, будучи несогласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, высказываются все за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказываются ложный подход и недооценка письменной речи во всем ее значении. Подобно речи, говорят они, умение читать и писать, в элементарном смысле этого слова, является скорее навыком психологического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную историю прodelывает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось. Мы видим и знаем, какое принципиальное изменение во все поведение ребенка вносит речь, чтобы считать это простым психофизическим навыком. И указываемая Монтессори тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и, вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки, о которых сам автор говорит: «В отношении между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать — нет принципиальной разницы. Заслуга Монтессори именно в том, что она показала, что умение писать есть в значительной мере чисто мускульная способность». Мы видим в этом как раз слабое место метода Монтессори. Для нее, как мы видели выше, письмо и является чисто мускульной деятельностью, и поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться есть принципиальная разница, и это мы старались подчеркнуть в продолжение всей нашей статьи. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно этим объясняется неуспех Монтессори.

Штерн оспаривает мнение Монтессори, что ребенка надо обучать чтению в 4 года, и считает не случайным то, что во всех культурных странах начало обучения чтению и письму совпадает с началом седьмого года жизни ребенка. В подтверждение этого он ссылается на наблюдение Мухов, что именно бедность в играх в садах Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чте-

нию. В садах, устроенных по системе Фребеля, где для детей гораздо больше занятий, наблюдений и работы для фантазии и интересов, самостоятельности в игре, редко наблюдаются случаи, чтобы дети этого возраста сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. И главное, это мнение получает косвенное подтверждение из наблюдения того, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности в чтении и письме.

Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям. Все наши исследования, приводимые выше, и ставили себе целью показать, до какой степени умение читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались показать все своеобразие сложности того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которую наталкиваются обычно, сказывается ярче всего в том примере с письмом, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка письма и одевания как принципиально одно и то же. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделиться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.

Третье положение, которое мы пытаемся выдвинуть как практический вывод из наших исследований,— это требование естественного обучения письму. В этом смысле Монтессори и сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть действительно вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязать, а вырастить, она дала естественный путь к развитию письма.

Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что естественной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения чтению и письму — тот, при котором дети не учатся писать и читать, но при котором оба эти навыка являются предметом игры. А для этого нужно, чтобы буква также стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. Так же, как дети сами собой учатся говорить, так они должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре. Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны этого навыка, следует сделать и в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно также, естественно, привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо было не обучением, а организованным развитием ребенка. Для этого мы можем указать только самый общий путь; подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготови-

тельными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, подобно этому указанные нами моменты, рисование и игра, должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагог должен организовать все эти действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другой. Он должен провести его через критические моменты вплоть до момента открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь. Если бы мы хотели суммировать все эти практические требования и выразить их в одном, то могли бы сказать, что рассмотрение этого вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.

Монтессори обучала своим способом не только нормальных детей, но и умственно отсталых того же интеллектуального возраста, и при этом правильно указывают, что она развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям.

Мне удалось, говорит она, научить некоторое число слабоумных писать орфографически и каллиграфически с таким хорошим успехом, что я могла их заставить принять участие в общественной школе, в экзамене вместе с нормальными детьми. Они выдержали это испытание очень хорошо.

Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что у умственно отсталого ребенка в том же самом интеллектуальном возрасте процессы обучения чтению и письму оказываются доступными, но здесь с большей яркостью проявляется отсутствие того требования жизненного письма и обучения письменной речи, о которой мы говорили выше. Именно в основе этих методов Геллер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в эту пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что это есть фокус, не имеющий никакой педагогической пены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка, и начало обучения чтению и письму, по его мнению, следовало бы начинать не раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью.

Что касается метода обучения, то Геллер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы письмо и чтение у ребенка подготовлялись рисованием и возникли в процессе игры, а не школьного обучения. Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой настолько велика, что многие исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и нечитающих.