

Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина

Е.Д. Божович

кандидат психологических наук, зав. лабораторией психологии учения, Психологический институт Российской академии образования, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
elenabozhovich@inbox.ru

В статье рассматриваются идеи Д.Б. Эльконина о процессах, условиях и факторах развития речи детей. Даниил Борисович был широко эрудирован в области исследований языка и речи в психологии, педагогике, лингвистике. Его аналитические обзоры трудов по проблемам онтогенеза речи интересны, глубоки и до сих пор актуальны. Изучение этих проблем с течением времени продолжалось очень интенсивно, но Д.Б. Эльконину удавалось выделить в трудах современных ему ученых и их предшественников фундаментальные факты, которые не устаревают. Многие из этих фактов получили в его работах новую интерпретацию, которая заостряла дискуссионность проблем, при изучении которых они были получены. Кстати, он вступал в страстную полемику с многими коллегами, среди которых были и его близкие друзья. Увлечение проблематикой развития речи закономерно привело его к работе над практическим вопросом: как научить ребенка читать? С трудностью решения этого вопроса он столкнулся на собственном опыте, когда ему пришлось учительствовать в начальной школе. Перед ним встала новая задача — разобраться в механизмах овладения чтением. Исследуя эти механизмы, он построил собственную систему формирования действий, необходимых для первоначального обучения чтению.

Ключевые слова: Д.Б. Эльконин, психическое развитие, возраст, действие, язык, речь, чтение, слово, фраза, фонема, рефлексия ребенка на факты языка.

В 1958 году вышла книга Д.Б. Эльконина «Развитие речи в дошкольном возрасте» [26]. Она небольшая по объёму, но автору удалось в сжатой форме дать в ней содержательный обзор исследований, выполненных в отечественной и зарубежной психологии, а также сформулировать ряд собственных идей в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Позднее текст этой книги был перенесен в монографию «Детская психология» [29], в которой этапы развития речи описывались в главах, освещающих каждый возрастной период. Таким образом, процессы онтогенеза речи были «вписаны» в общую логику психического развития, как её видел Даниил Борисович. Наконец, отдельные фрагменты книги вошли в посмертное издание его «Избранных психологических трудов» [40]. В 1998 году была опубликована рукопись раннего периода его научного творчества «Развитие устной и письменной речи учащихся» [41].

В ходе дальнейшего развития психологии речи некоторые из этих идей получили подтверждение новыми фактическими данными. Другие стали ис-

точником скрытых ранее проблем и предметом дискуссий. Кратко напомним основные положения Д.Б. Эльконина, касающиеся речевого онтогенеза.

Прежде всего, для него были очень важны связи между психологическим и педагогическим аспектами речевого онтогенеза. Он не касался крайне отрицательных условий воспитания детей — случаев оставания в развитии речи нелюбимых, ненужных, запущенных детей. Напротив, Даниил Борисович акцентировал значение очень бережного, теплого, но зачастую педагогически неграмотного отношения к ребенку. Взрослые, научившись понимать вокализации, «осколки» слов, мимику, значение движений ребенка, угадывают его желания и спешат их исполнить, тем самым не стимулируют попытки более дифференцированной активной речи. Заметим, что в зарубежной науке специально рассматривались условия, стимулирующие вокализации [44]. Часты случаи, когда речевая активность самих взрослых в общении с ребенком (в частности, с младенцем) очень ограничена. Видимо, считается, что в доречевой период ему это не нужно. Реально же речь не мо-

Для цитаты:

Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 26–33.

For references

Bozhovich E.D. On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 26–33.

жет быть заменена ни тактильными контактами, ни двигательными воздействиями (покачиванием, пассивной гимнастикой), ни сменой игрушек и т. п. Более того, Даниил Борисович отмечал, что множество фактов дают основание считать, что «игрушка в руках ребенка часто — лишь средство общения со взрослым» [40, с. 277]. При этом он опирался на мысль Л.С. Выготского, что любое отношение ребенка к внешнему миру (даже в младенческом возрасте) преломляется «через отношение к другому человеку» [6, с. 281]. Вообще процессам общения в культурно-исторической концепции психического развития придавалось особое значение. Отрицательные эффекты дефицита общения состоят не только в задержках развития речи, они ведут к угасанию самой потребности в речевом общении и других формах взаимодействия с окружающими. Важная роль речевой коммуникации в общем психическом развитии ребенка была подтверждена исследованиями школ А.Р. Лурии, А.В. Запорожца — М.И. Лисиной.

Но речь и язык как феномены культуры не совпадают. По замечанию известного лингвиста А.А. Реформатского, речь по природе своей линейна, язык же принципиально не линейен; он представляет собой иерархическую систему, составляющими которой являются единицы разных уровней (фонемы, морфемы, слова, предложения) [16, с. 118]. Язык как особая и, пожалуй, самая мощная из знаковых систем не может в целом попадать в поле внимания и размышления ребенка. Но это не значит, что материя языка не становится предметом практического познания ребенком. Д.Б. Эльконин на конкретных материалах показал, что в сознании ребенка, переходящего от автономной речи к использованию социализованных слов, образуется связь грамматических значений и изменений звуковой формы слова. В частности, формы Т. п. со значением орудийности первоначально связываются ребенком с окончанием -ом (ножом). Эта связь принимает иррадированный характер (ложком, лопатом). Впоследствии она дифференцируется, и ребенок начинает выражать значение Т. п. соответственно родовой принадлежности существительного. Эти факты пытались объяснить многие исследователи: «чувством языка» (К.Д. Ушинский, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский), сменой стереотипов (Ф.А. Сохин), самостоятельным «открытием» ребенком флективной природы языка (К. Бюлер). Даниил Борисович возражал против этих объяснений, отмечая, что они сами требуют объяснения и могут быть поняты как результат каких-то конкретных процессов речевого онтогенеза, а не основание их. Его интерпретация такого рода фактов состояла в том, что у ребенка формируется ориентировка в элементах языка, с которыми связывается то или иное значение. Дети начинают ориентироваться в реальных предметных и пространственных отношениях действительности, которые и являются носителями значений. Грамматические элементы еще не отделены от этих значений. Затем грамматические элементы вычлениваются ребенком из кон-

кретных отношений действительности, что сразу ведет к обобщению их значений. Самое важное в этом процессе то, что языковой знак становится для ребенка особой реальностью, уже не сливающейся с предметным миром. Он начинает действовать с фактами языка как объективно существующими явлениями. Эту свою деятельность ребенок на ранних этапах речевого развития еще не рефлексирует. Однако за очень короткий период она становится произвольной и рефлексивной. Ребенок четырех-шести лет сознательно экспериментирует со звуковым составом слова, улавливает смыслоразличительную функцию отдельных звуков, частей слова, служебных слов. Фактическое подтверждение этого обнаруживается и в наблюдениях А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, с которыми Д.Б. Эльконин разошелся в интерпретациях этих фактов. Позднее сходные наблюдения были описаны Н.А. Менчинской [14]. В одной из петербургских научных филологических школ был введен термин «метаязыковая деятельность ребенка» [21].

Ориентировка ребенка в звуковом составе слышимой и произносимой речи оказывается важным фактором овладения фразовой, затем связной речью. Д.Б. Эльконин, со ссылкой на Н.Х. Швачкина, отмечает, что действовать этот фактор начинает задолго до первых попыток активной речи ребенка. Отдельное слово взрослого воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звукокомплекс; также воспринимаются и простые предложения-инструкции («Покажи то-то», «Возьми», «Дай ручку»). Правильное выполнение ребенком инструкции взрослого — это первый шаг к развитию произвольности, управления собственным поведением. Однако возникает вопрос: как эти инструкции понимает очень маленький ребенок? Ответ на этот вопрос составляют факты, полученные и до и после исследования Д.Б. Эльконина. Они приводятся им, в частности, как результаты наблюдений Дж. Селли, Е. Еггера (см. об этом также: В.В. Зеньковский [10]) и свидетельствуют, что ребенок очень рано улавливает в целом ритмико-мелодическую структуру фразы и тональность высказывания взрослого, в частности (доброжелательную, вопросительную, императивную) [12]. В возрасте трех месяцев у ребенка отчетливо проявляются интонационные различия в его голосовом поведении — гулении и лепете [14].

Активное спонтанное интонирование самого ребенка появляется между 8,5 и 9,5 месяцами как «модулированный» лепет, т. е. сопровождаемый разнообразными интонациями [12]. В зарубежной науке применительно к периоду лепета использовался термин-метафора «лепетное говорение» [45]. Но спонтанное интонирование ребенка — это еще не все. А.Г. Рузской (личное сообщение), Н.А. Менчинской [14] и другими исследователями установлено, что младенец способен воспроизвести в своих вокализациях интонационный рисунок фразы, произнесенной взрослым. Конечно, интонация в этом возрасте еще не может выполнять в полном смысле слова знаковую функцию, поскольку в сформированной речи

интонация способствует оформлению значения высказывания в «связке» с лексическими и синтаксическими средствами языка. Однако при объективной связи интонации с синтаксисом способность ребенка воспроизвести интонационный контур обращенного к нему высказывания участвует в подготовке последующих этапов развития фразовой речи. Таким образом, Д.Б. Эльконин не случайно акцентировал внимание читателя на овладении ребенком звуковой (шире — просодической) стороной языка. Она участвует в подготовке фразовой речи.

В дальнейшем исследованиями М.И. Лисиной [13], Т.Н. Ушаковой [18; 19; 20] и их сотрудников было еще раз показано, что появление вокализаций связано с развитием эмоционального отношения к окружающим и фундаментальной потребности — в общении.

Сама же фразовая речь появляется у ребенка между двумя и тремя годами. Первые двух-, затем трехсловные фразы часто синтаксически не оформлены, ребенок еще не владеет формоизменением слова. Семантика этих фраз тесно связана с конкретной ситуацией и/или игровыми моментами жизни ребенка, но пока он воспринимает предложение как не только «ситуативное», но и иерархизированное целое. Л.С. Выготский, затем А.Р. Лурия, образно раскрывая это явление, говорили, что ребенок «видит» действительность сквозь слово, как через стекло. Вместе с тем накоплено множество факторов, свидетельствующих, что ребенок может «видеть» структуру самого слова, создавать свои слова и строить фразу по законам языка. Это дало основание Д.Б. Эльконину в его книге [29, с. 215], а позднее на одном из заседаний ученого совета НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР пренебрежительно сказать, что «теория стекла» не учитывает возможности ребенка отнести к материи самого языка. Он не принимал эту «теорию», хотя не отрицал факты наблюдений и экспериментов, на которые она опиралась. Но принимать факты и признавать теорию — это разные вещи. Позиция Д.Б. Эльконина состояла в том, что тенденция ребенка видеть объект действительности через слово как через «стекло» преодолена специальной педагогической работой. Система приемов такой работы в обучении им предложена в его методических разработках и букваре.

И всё-таки, вероятно, надо признать, что обе точки зрения верны, так как в языковом сознании ребенка на определенных этапах развития сосуществуют и слово как особая знаковая реальность, и слово как «стекло». Нужно время, чтобы эти два аспекта сознания дифференцировались; на протяжении дошкольного детства может в разных случаях доминировать тот или иной из них. Когда ребенок воспринимает фразу, то видит сквозь неё, как правило, не отдельный предмет, а целую ситуацию, событие и т. п. Это подтверждено большим количеством исследований А.Р. Лурии и его сотрудников, С.Н. Карповой и И.Н. Колобовой, Е.Д. Божович и Е.И. Козицкой и др. И это же становится предпосылкой ов-

ладения синтаксической семантикой: референтом предложения (даже однословного) всегда является ситуация, событие, мысль и сообщение о нем.

Изучая первые фразы ребенка, Д.Б. Эльконин выделил в них два типа семантических отношений: субъект и его действие, действие и его объект или место действия (*Дядя стучит. Кукла плачет. Дай булку*). Однако дальнейшими исследованиями зарубежных ученых было расширено представление о семантике первых детских фраз. Причем замечено, что она во многом едина для маленьких носителей разных языков [17].

С появлением фразовой речи расширяются возможности ребенка в диалогических контактах с взрослыми. Заметим, что в психологии термин «диалог» многими исследователями понимается в более широком значении, чем в лингвистике и психолингвистике. Под диалогом может пониматься, к примеру, взаимодействие, в котором имеет место обмен информацией, независимо от того, какие знаковые средства для этого используются. Под диалогом В.С. Библером понимается и размышление во внутренней речи, когда человек ищет ответ на возможные вопросы и контраргументы внутреннего собеседника.

В обычном речевом диалоге с взрослым или сверстником совершенствуется умение ребенка сделать свое сообщение понятным собеседнику. В диалоге, как отмечал Д.Б. Эльконин, происходит активное овладение грамматическим строем языка. Вместе с тем фразовая речь начинает принимать развернутый характер: для сообщения ведь может потребоваться несколько фраз. В этом процессе берет начало монологическая речь. На третьем году жизни ребенок может в каком-то объеме воспроизвести то, что ему читали взрослые. Более того, в этот же период появляются и первые «собственные сочинения» ребенка [12].

Внешняя социализованная речь (и диалогическая, и монологическая) становится условием возникновения особого, до настоящего времени спорного в плане своей природы и функций, феномена — эгоцентрической речи. Интерпретации Д.Б. Элькониним ряда фактов, приведенных в его книгах [26; 29], основываются полностью на положениях Л.С. Выготского. Причем Даниил Борисович имел возможность оперировать фактами, которые были получены в детской психологии в 40–50-е годы XX века и поэтому не были известны Л.С. Выготскому. Идея о социальной природе эгоцентрической речи была не только подтверждена, но и конкретизирована им в отношении вариативности внешних и внутренних (психологических) условий ее функционирования. Так, со ссылкой на исследование Т.Е. Конниковой, он отметил, что эгоцентрическая речь во время игры у дошкольников активизируется, если ребенок не один (рядом, но не вместе с ним играют другие дети), и почти сходит на нет, когда ребенок играет в помещении, где других нет.

И всё-таки, на наш взгляд, в этом феномене еще очень много неисследованных аспектов, да и те, которые изучены, не находятся в отношениях взаимо-

исключения. В частности, невозможно отрицать планирующую и контрольную функции эгоцентрической речи. Ожесточенные споры наших ученых с Ж. Пиаже по этому вопросу не вполне оправданны. Дело в том, что сам Ж. Пиаже принимал эту мысль Льва Семеновича, считал ее верной. В одной из своих коротких работ он писал, что, к сожалению, поздно ознакомился с трудом Л.С. Выготского «Мышление и речь» и что совершенно согласен с его пониманием функций этой речи, но его самого интересовала другая сторона этого феномена — отсутствие у ребенка потребности в собеседнике [43]. Связывать или не связывать это с исходным аутизмом ребенка — зависит от понимания самых ранних этапов его развития. Во всяком случае, мы полагаем, надо признать, что эгоцентрическая речь — явление многоплановое, и различия в ее интерпретации могут относиться к разным сторонам этого явления. Наконец, рискнем предположить, что за отсутствием потребности в собеседнике может скрываться зарождение внутреннего собеседника, его латентный образ.

Ряд экспериментальных исследований возрастных особенностей развития речи проведен Д.Б. Элькониным в контексте изучения игры как деятельности дошкольника. Даниила Борисовича интересовал, в частности, вопрос: как начинается постижение ребенком условности языкового знака? В ситуации игры в «переименование предметов» он установил, что просто называние предмета другим словом вызывает трудности и протест у немногих детей, в основном младших дошкольников. А необходимость действовать с предметом в соответствии с его новым именем ограничена свойствами самого предмета, набором предметов в игровой ситуации и уже сложившимися до переименования способами действия с ним. Таким образом, на смену связи предмета и слова приходит динамическая структура *действия с предметом — словесное обозначение предмета*. Слово становится «носителем системы предметных действий» [39, с. 242]. Только при этом условии оно начинает выступать как заместитель предмета, т. е. как знак.

И последний момент, на котором надо остановиться, касается отношения Д.Б. Эльконины к содержанию научной метафоры «чувство языка», которое Даниил Борисович обозначал как некий языковой инстинкт. Он считал, что ссылаясь на этот феномен является помехой в исследовании овладения ребенком родным языком, поскольку это чувство предстает как некие «далее неразложимые внутренние силы, приводящие к интенсивному формированию у ребенка грамматического строя языка» [29, с. 215]. Между тем в специальных экспериментальных работах, которые относятся не только к детским возрастам, оно трактовалось и трактуется отнюдь не так. Его психологическое содержание и механизмы раскрываются, в частности, как а) особого рода эмпирические обобщения, имеющие эмоциональный характер и выраженные черты «неосознанного знания» [3]; б) актуализация сложившихся в опыте индивида (вне условий обучения) ассоциативных связей меж-

ду семантическими и формальными признаками языкового знака, грамматическими признаками и категориальным наименованием языкового явления [8; 9; 15; и др.]; в) нервная модель вербальных стимулов — сличение поступающих сигналов с привычными, ожидаемыми [7]; г) постепенная дифференциация установки на «отбор лингвистической информации» в процессе овладения языком [11]; д) оценка воспринимаемой и продуцируемой речи на основе «обобщенных языковых представлений», по Л.В. Щербе. В некоторых работах отрицается наличие эмоционального компонента в этом чувстве [15; 42; и др.], в других, напротив, оно выступает как интеллектуальная эмоция [2; 3; и др.]. Несмотря на дискуссионность вопросов, связанных с этим феноменом, и различия в оценке самой метафоры, положение её в науке достаточно устойчиво до сих пор.

С нашей точки зрения, разногласия по поводу этого феномена объясняются, прежде всего, тем, что к нему относят массу явлений, различных по своей природе и механизмам. Если понимать под чувством языка интуитивное симультанное усмотрение в языковом материале ряда признаков, в том числе и неочевидных, то надо договориться, в каких условиях оно бывает объективно необходимо и неизбежно. Анализ системы самого языка показывает, что в нем имеют место не только формализуемые, но и неформализуемые явления, т. е. вариативные и не подчиняющиеся строгим правилам, определениям. Речевое поведение в отношении неформализуемых явлений и решение задач, относящихся к ним, не могут осуществляться по каким-либо предписаниям, алгоритмам, однозначным образцам. В этих случаях с неизбежностью требуется включение чувства языка, которое формируется у каждого человека в процессе накопления речевого опыта и совершенствуется в ходе изучения языка как учебного предмета [1; 2].

Интерес Даниила Борисовича к проблемам развития речи и рефлексии ребенка на факты языка тесно связан с его поиском механизмов овладения чтением. С вопросами обучения чтению ему пришлось столкнуться в практическом плане еще в 30-е годы XX в. В течение нескольких лет он учительствовал в начальной школе и на собственном опыте убедился и в трудностях первоначального обучения чтению, и в «глубоких противоречиях между методикой и научными данными языкознания и психологии» [40, с. 380]. Это заключение подтвердилось в результате его анализа традиционных методов обучения чтению. Его собственный метод еще не был до конца разработан, но первые учебные книги по русскому языку для школы им были написаны (см., например: [22; 23]).

В 1958—1959 годах была проведена первая экспериментальная проверка обучения чтению по его системе. Конкретным предметом анализа и разработки в рамках этой системы было формирование самого процесса чтения — его техники [24; 25; 27; 28; 32; 35; 36].

Каковы основные положения этой системы и приемы её методического воплощения?

Чтение Д.Б. Эльконин определял как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» [40, с. 383]. Психологически в этом определении существенно то, что еще не умеющий читать человек действует со звуковой стороной языка, поскольку до чтения в его опыте была только устная речь. Без адекватного воссоздания звуковой формы слова по её буквенному изображению оно не будет понято, а значит не будут поняты ни фраза, ни текст. У взрослого грамотного человека процесс воссоздания звуковой стороны читаемого уже автоматизирован. На первоначальном этапе обучения чтению эта «чисто техническая операция ... обязательно должна и может быть сформирована только как самостоятельное сознательное действие» [там же, 384]. Сформировать это действие по отношению к слову есть первый этап обучения чтению. Поскольку человек читает не отдельные слова, а предложения, тексты, следующим необходимым действием (тоже сложным) является установление синтаксических отношений внутри предложения. На этом моменте Д.Б. Эльконин останавливается специально, указывая, что «в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения» [там же]¹.

Само воссоздание звуковой формы слова по его буквенной модели вносит серьезные изменения в работу артикулярного аппарата. При говорении (когда устная речь уже сформирована) работа этого аппарата автоматизирована, и управление им осуществляется «сверху, от мысли или от значения слова к его звуковой форме» [там же, 386]. При обучении же чтению необходима перестройка управления работой этого аппарата — из автоматического он должен превратиться в сознательно регулируемый, так как ребенок ориентируется в этой ситуации не на слуховые образы слов, а на их графическое изображение.

В основу авторской системы обучения чтению Д.Б. Эльконым положен принцип, который он назвал «позиционным». Этим принципом преодолевалась попытка создать в сознании ребенка непосредственную связь между звуком и буквой, что было характерно для старых методических школ. Дело в том, что такая связь объективно невозможна, так как букв в большей части языков меньше, чем звуков. Позиционный принцип чтения состоит в том, что любой согласный звук (вариант фонемы) читается в зависимости от следующей за ним гласной фонемы. Д.Б. Эльконин показывает это на примере «прямого» (открытого. — Е.Б.) слога со ссылкой на описанный Н.И. Жинкиным механизм упреждения.

Каким образом этот механизм должен действовать при чтении? Читателю надо увидеть гласную фонему, следующую за согласной, приготовиться

произнести эту гласную (упреждение), и далее — произнести согласную фонему с «этой позиции» [40, с. 389]. В целом позиционный принцип обучения чтению состоит в следующем: «... во-первых, формировать четкое различие всех гласных и согласных фонем; во-вторых, знакомить детей прежде всего со всеми гласными фонемами и их буквенными обозначениями; в-третьих, учить находить гласные фонемы в словах; в-четвертых, усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными» [там же].

Найти принцип обучения чему бы то ни было — еще не значит создать метод. Даниил Борисович не только разработал и экспериментально проверил методику формирования действия чтения, но и описал её с учетом возрастных особенностей детей. Интересно, что операции фонемного анализа слова формируются на уровне устной речи, хотя чтение и письмо относятся к письменным формам речи. В слове ребенок интонационно выделяет каждый звук, тем самым дифференцируя звуковой состав слова. За этим, первым, этапом следуют этапы различения гласных и согласных, обозначения ударения, различие твердости и мягкости, глухости и звонкости согласных. Для решения методических задач придумана масса остроумных приемов, используемых в классе. Весь период формирования фонемного анализа слова Д.Б. Эльконин называет подготовительным и считает его очень важным. С нашей точки зрения, его важность определяется не только задачей обучения чтению, но и тем, что ребенок получает инструмент общей ориентировки в фонемной системе родного языка. Дело в том, что фонетика — едва ли не самый трудный раздел языкознания, а в традиционной школьной программе он представлен очень скупо. Между тем фонетическое знание и «чувствование» звучания слова существенно для общего развития ребенка-читателя: восприятие ритмико-мелодических сторон произведений поэзии, описательной прозы берет свое начало в чувствительности к конкретному звуку.

По окончании подготовительного периода дети начинают работать с графическим изображением фонем и вариантов фонем. Это связано с трансформацией слова — слово- и формообразованием. Устная работа со звучащим словом продолжается. На этом же этапе вводятся действия сначала со знаками, заменяющими буквы или используемыми наряду с ними. Для этого автором концепции предложен целый ряд наглядных средств и методических приемов, которые направлены на создание и видоизменение буквенной модели слова. Все действия, формируемые у детей, отрабатываются так, что постепенно они из развернутых превращаются в свернутые, умственные.

Эта психодидактическая система прошла проверку в разных регионах страны и получила признание не только психологов, но и педагогов. Буквари

¹ От себя можем добавить, что в программе и методике преподавания синтаксиса существует разрыв между изучением школьниками синтаксических конструкций и их семантики. Последняя едва затрагивается в учебниках и на уроках. Наши исследования показывают отрицательные эффекты этого разрыва в целостном процессе развития ребенка как носителя языка.

Д.Б. Эльконина и его методические указания к обучению чтению стали использоваться в школах [31; 33; 34; 36; 38; и др.]. А сам автор этой системы задавался вопросом: не является ли действие моделирования (не только слова, но и любых явлений действительности и их законов) общим принципом усвоения знаний? Напомним, что это действие стало одним из краеугольных камней теории учебной дея-

тельности, разработанной впоследствии Д.Б. Элько-
ниным совместно с В.В. Давыдовым [4; 5]. Система доказала свою эффективность не только в плане формирования действий чтения, но и в более широком плане — психического развития ребенка. Этот общий развивающий эффект зафиксирован в ряде работ Даниила Борисовича по формированию учебной деятельности ребенка [30; 37; 40; и др.].

Литература

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. М.-Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
2. Божович Е.Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. — М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2008 а. 256 с.
3. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. — Вып. 3. С. 27—60.
4. Возрастные возможности усвоения знаний: младшие школьники / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. 442 с.
5. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: АПН РСФСР, 1962. 286 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243—385.
7. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137—142.
8. Додонов Б.И. Процесс категориального узнавания грамматического материала // Вопросы психологии. 1959. № 2. С. 157—168.
9. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1979. 184 с.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
11. Имедадзе Н.В. Бессознательные стратегии овладения языком // Бессознательное: Природа, функции и методы исследования: В 3 т. / под общ. ред. А.С. Прангшвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т. 3. С. 220—228.
12. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 159 с.
13. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
14. Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. М.: МПСИ, 1996. 184 с.
15. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 71—83
16. Реформатский А.А. Дихотомическая классификация дифференциальных признаков и фонологическая модель языка // Вопросы теории и истории языка в зарубежной лингвистике. М.: Наука, 1961. С. 108—122.
17. Слобин Д. Психоллингвистика // Д. Слобин Дж. Грин. Психоллингвистика. Перев. Е.И. Негневицкой / под общ. ред. А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. С. 17—215.
18. Ушакова Т.Н. Природные основания речезыковой способности: Анализ раннего речевого развития // Языковое сознание: формирование и функционирование / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Изд-во ин-та языкознания, 1998. С. 22.
19. Ушакова Т.Н. Детская речь: ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 59—69; Т. 4. № 6. С. 30—38.
20. Ушакова Т.Н. Семантика ранних голосовых экспрессий младенца // Детская речь: психоллингвистические исследования / Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. М.: ПЕР СЭ, 2001. С. 22—37.
21. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 239 с.
22. Эльконин Д.Б. Первая книга по русскому языку для народов Крайнего Севера. Л., 1946.
23. Эльконин Д.Б. Методические указания к первой книге по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. Л., 1946.
24. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 38—53.
25. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР, 1957. № 1. С. 107—110.
26. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк. М.: АПН РСФСР, 1958. 115 с.
27. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте // Доклады АПН РСФСР, 1959. № 3. С. 39—43.
28. Эльконин Д.Б. Формирование действия слогового чтения // Доклады АПН РСФСР, 1959. № 4. С. 31—36.
29. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
30. Эльконин Д.Б. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М.: АПН РСФСР, 1960. С. 228—285.
31. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). М.: АПН РСФСР, 1961. 55 с.
32. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М., 1962. С. 7—49.
33. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). Ч. 1. — М., 1969.
34. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). Ч. 2. М., 1972.
35. Эльконин Д.Б. Еще о психологических основах первоначального обучения чтению // Советская педагогика. 1973. № 1. С. 14—23.
36. Эльконин Д.Б. Об экспериментальном букваре // Начальная школа. 1973. № 4.
37. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 63 с.

38. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.
39. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 363–404.
41. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся М.: Интор, 1998.
42. Kainz F. Psychologies der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprach-psychologie. Stuttgart, 1967. P. 297–344.

43. Piaget J. Comments on Vygotsky's critical remarks concerning // «The Language and Thought of the Child» and «Judgment and Reasoning of the Child». Cambridge, 1962. P. 14.
44. Rheingold H.L., Lewitz G.L., Ross H.W. Local conditioning of vocalization in the infant // G. Comp. Psychol. Physiol. 1959. V. 52. P. 68–73.
45. White B.L. The first three years of life. N.Y., 1975. 285 p.

On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works

E.D. Bozhovich

PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychology of Learning at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, professor at the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
elenabozhovich@inbox.ru

The paper focuses on Daniil Elkonin's views on the processes, conditions and factors of speech development in children. Elkonin had broad knowledge of language and speech studies in psychology, pedagogy and linguistics; his analytical reviews on the problems of speech ontogenesis are thorough, interesting and still of great importance. These problems had been studied quite extensively, but Elkonin was somehow capable of capturing the most essential and fundamental facts in the works of his contemporary researchers and their predecessors, the facts that do not become out-of-date over time. Many of them were interpreted in a different way in his own works, making visible the controversial character of the problems in the study of which these facts had been revealed. By the way, Elkonin used to argue quite passionately over various issues with his colleagues, many of whom were his closest friends. His true interest in the problem of speech development naturally led him to explore the practical question of how we can teach a child to read – a difficult challenge he himself had to face while working as a primary school teacher. Thus emerged a new task: to analyze the mechanisms underlying the ability to read. Basing upon these explorations, Elkonin created his own system of developing actions required for initial reading.

Keywords: Daniil Elkonin, mental development, age, action, speech, reading, word, phrase, phoneme, child's reflection on language facts.

References

1. Bozhovich E.D. Uchiteliu o iazykovoï kompetentsii shkol'nikov [Teacher of language competence schoolchildren] Moscow-Voronezh: MPSI, NPO "MODEK", 2002. 288 p.
2. Bozhovich E.D. Obraztsy v obuchenii: ikh dostoinstva i nedostatki [Samples in training: their advantages and disadvantages]. Moscow: Kanon + ROOI "Reabilitatsiia", 2008 a. 256 p.
3. Bozhovich L.I. Znachenie osoznaniia iazykovykh obobshchenii v obuchenii pravopisaniiu [Awareness of the value of linguistic generalizations in learning spelling]. Izvestiia APN RSFSR [Tidings APN RSFSR]. 1946. Vyp. 3. P. 27–60.
4. Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniia znani: mladshie shkol'niki [Age of learning opportunities: younger students] /

Для цитаты:

Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 26–33.

For references

Bozhovich E.D. On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 26–33.

pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 442 p.

5. Voprosy psikhologii uchebnoi deiatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Questions psychology of learning activity of younger schoolboys] / pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova. Moscow: publ. APN RSFSR, 1962. 286 p.

6. Vygotskii L.S. Voprosy detskoi (vozzrastnoi) psikhologii [Issues of child (age) psychology] L.S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4 Moscow: Pedagogika, 1984. P. 243–385.

7. Gokhlerner M.M., Eiger G.V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva iazyka [Psychological mechanism of language sense]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1983. № 4. P. 137–142.

8. *Dodonov B.I.* Protsess kategorial'nogo uznvaniia grammaticheskogo materiala [Process categorical recognition grammar material]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1959. № 2. P. 157–168.
9. *Zhuikov S.F.* Psikhologicheskie osnovy povysheniia effektivnosti obucheniia mladshikh shkol'nikov russkomu iazyku [Psychological basis for improving the effectiveness of teaching younger students Russian language]. Moscow: Pedagogika, 1979. 184 p.
10. *Zen'kovskii V.V.* Psikhologiya detstva [Psychology of Childhood]. Moscow: Akademiia, 1996. 346 p.
11. *Imedadze N.V.* Bessoznatel'nye strategii ovladeniia iazykom [Unconscious strategies of language acquisition]. Bessoznatel'noe: Priroda, funktsii i metody issledovaniia: V 3 t. / pod obshch. red. A.S. Prangishvili, A.E. Sheroziia, F.V. Bassina. Tbilisi: Metsniereba, 1978. T. 3. P. 220–228.
12. *Kol'tsova M.M.* Rebenok uchitsia govorit' [The child learns to speak]. Moscow: Sov. Rossiia, 1973. 159 p.
13. *Lisina M.I.* Problemy ontogeneza obshcheniia [Onto-geny of communication problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.
14. *Menchinskaiia N.A.* Psikhicheskoe razvitie rebenka ot rozhdeniia do 10 let: Dnevnik razvitiia docheri [Mental development of children from birth to 10 years: Diary Development daughter]. Moscow: MPSI, 1996. 184 p.
15. *Orlova A.M.* K voprosu ob ob'ektivnoi obuslovlennosti tak nazyvaemogo "chut'ia iazyka" [On the objective conditionality so-called "sense of language"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1955. № 5. P. 71–83.
16. *Reformatskii A.A.* Dikhotomicheskaiia klassifikatsiia differentsial'nykh priznakov i fonologicheskaiia model' iazyka [Dichotomous classification of the distinctive features and phonological language model]. *Voprosy teorii i istorii iazyka v zarubezhnoi lingvistike*. Moscow: Nauka, 1961. P. 108–122.
17. *Slobin D.* Psikholingvistika [Psycholinguistics]. D. Slobin, Dzh. Grin Psikholingvistika. Perv. E.I. Negnevitskoi / pod obshch. red. A.A. Leont'eva. Moscow: Progress, 1976. P. 17–215.
18. *Ushakova T.N.* Prirodnye osnovaniia recheiazykovoi sposobnosti: Analiz rannego rechevogo razvitiia [Natural grounds recheiazykovoy abilities: Analysis of early speech development]. *Iazykovoe soznanie: formirovanie i funktsionirovanie* / otv. red. N.V. Ufimtseva. Moscow: publ. in-ta iazykoznanii, 1998. P. 22.
19. *Ushakova T.N.* Detskaia rech': ee istoki i pervye shagi v razvitiu [Baby talk : its origins and the first steps in the development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 1999. T. 20. № 5. P. 59–69; T. 4. № 6. P. 30–38.
20. *Ushakova T.N.* Semantika rannikh golosovykh ekspres-sii mladentsa [Semantics early vocal expressions of baby]. *Detskaia rech': psikholingvisticheskie issledovaniia* / Otv. red. T.N. Ushakova, N.V. Ufimtseva. Moscow: PER SE, 2001. P. 22–37.
21. *Tseitlin S.N.* Iazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and the child : the child's speech Linguistics]. Moscow: Vlado, 2000. 239 p.
22. *El'konin D.B.* Pervaia kniga po russkomu iazyku dlia narodov Krainego Severa [The first book in the Russian language for the peoples of the Far North]. Leningrad, 1946.
23. *El'konin D.B.* Metodicheskie ukazaniia k pervoi knige po russkomu iazyku dlia shkol'nikov narodov Krainego Severa [Methodical instructions to the first book in the Russian language for schools of the Far North]. — Leningrad, 1946.
24. *El'konin D.B.* Nekotorye voprosy psikhologii usvoeniia gramoty [Some questions of psychology of learning grammar]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1956. № 5. P. 38–53.
25. *El'konin D.B.* Formirovanie umstvennogo deistviia zvukovogo analiza slov u detei doshkol'nogo vozrasta [Formation of mental action of sound analysis of words in preschool children]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1957. № 1. P. 107–110.
26. *El'konin D.B.* Razvitie rechi v doshkol'nom vozraste: Kratkii ocherk [Language development in the preschool years : A brief sketch]. Moscow: publ. APN RSFSR, 1958. 115 p.
27. *El'konin D.B.* Formirovanie umstvennogo deistviia slovoizmeneniia i ego znachenie dlia obucheniia gramote [Formation of mental action inflection and its implications for literacy]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1959. № 3. P. 39–43.
28. *El'konin D.B.* Formirovanie deistviia slogovogo chteniia [Formation action syllabic reading]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1959. № 4. P. 31–36.
29. *El'konin D.B.* Detskaia psikhologiya. Razvitie rebenka ot rozhdeniia do semi let [Child Psychology . Child development from birth to seven years]. Moscow: Uchpedgiz, 1960. 328 p.
30. *El'konin D.B.* Nekotorye itogi izucheniia psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta [Some results of the study of the mental development of preschool children]. *Psikhologicheskaiia nauka v SSSR*. T. 2. — Moscow: publ. APN RSFSR, 1960. P. 228–285.
31. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi) [Primer (experimental)]. Moscow: publ. APN RSFSR, 1961. 55 p.
32. *El'konin D.B.* Eksperimental'nyi analiz nachal'nogo obucheniia chteniiu [Experimental analysis of the initial teaching of reading]. *Voprosy psikhologii uchebnoi deiatel'nosti mladshikh shkol'nikov* / pod red. D.B. El'konina i V.V. Davydova. Moscow, 1962. P. 7–49.
33. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi). Ch. I [Primer (experimental). Part. I]. Moscow, 1969.
34. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi). Ch.2. [Primer (experimental). Part. II]. Moscow, 1972.
35. *El'konin D.B.* Eshche o psikhologicheskikh osnovakh pervonachal'nogo obucheniia chteniiu [More about the psychological basis of the initial teaching of reading]. *Sovetskaia pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1973. № 1. P. 14–23.
36. *El'konin D.B.* Ob eksperimental'nom bukvare [On the experimental primer]. *Nachal'naia shkola*. 1973. № 4.
37. *El'konin D.B.* Psikhologiya obucheniia mladshago shkol'nika [Psychology of teaching younger schoolboy]. Moscow: Znanie, 1974. 63 p.
38. *El'konin D.B.* Kak uchit' detei chitat' [How to teach children to read]. Moscow: Znanie, 1976. 64 p.
39. *El'konin D.B.* Psikhologiya igry [Psychology of the Game]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
40. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika, 1989. P. 363–404.
41. *El'konin D.B.* Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi ucha-shchikhsia [Development of speech and writing students]. Moscow: Intor, 1998.
42. *Kainz F.* Psychologies der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprach-psychologie. Stuttgart, 1967. P. 297–344.
43. *Piaget J.* Comments on Vygotsky's critical remarks concerning // "The Language and Thought of the Child" and "Judgment and Reasoning of the Child". Cambridge, 1962. P. 14.
44. *Rheingold H.L., Lewitz G.L., Ross H.W.* Local conditioning of vocalization in the infant // G. Comp. Psychol. Physiol. 1959. V. 52. P. 68–73.
45. *White B.L.* The first three years of life. N.Y., 1975. 285 p.