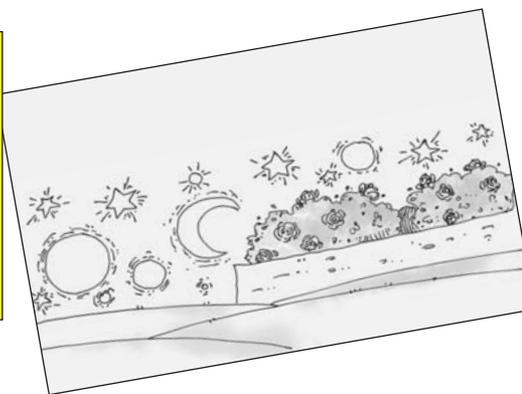


**Л.Н. Толстой:
методика обучения грамоте
(«Азбука» 1872 года)**

А.А. Штец



В широком смысле первая «Азбука» Л.Н. Толстого, опубликованная в 1872 г., представляла собой учебно-методический комплект для начальной школы из пяти частей (книг). По определению самого Толстого, «Азбука» создавалась для того, чтобы «служить руководством при обучении чтению, письму, грамматике, славянскому языку и арифметике для русских учеников...» [2, т. 61, с. 338–339]. Первая часть комплекта есть собственно «Азбука», или букварная часть; вторая – тексты для первоначального чтения; третья – славянские тексты; четвертая – учебный материал для обучения арифметике (счету) и пятая – методические рекомендации «Для учителя».

В первой книге, которая состояла из четырех разделов, была представлена методическая система обучения грамоте (первоначальному чтению и письму):

I. Изображение букв – русский алфавит, где все буквы представлялись в печатном, курсивном и рукописном вариантах в крупном и мелком масштабах без названий, но в сопровождении иллюстраций с алфавитными звуковыми значениями.

II. Склады, в которых последовательно представлялись блоки различных по структуре слогов: открытые слоги без стечения согласных – СГ; открытые слоги со стечением согласных – ССГ; открытые слоги со стечением согласных – СССГ; слоги конца слов с полугласными Ъ, Ь (ер и ерь); закрытые слоги на Й – СГС.

III. Упражнения в соединении складов: строчные буквы *а, б, е* и скорописные буквы.

IV. Упражнения в произношении.

Последние два раздела включали разнообразные пословицы, поговорки, загадки и другие виды текстов, явно ориентированных на слоговое и орфоэпическое чтение (письмо).

Даже из такого общего представления разделов «Азбуки» видно, что структура ее содержания очень похожа на методическую организацию начального обучения грамоте, которая применялась в старых методиках, основанных на буквослагательном методе те же три основных этапа:

- 1) заучивание азбуки (начертаний букв и их названий в кириллице);
- 2) чтение «по складам»;
- 3) чтение «по верхам», т.е. чтение слов, предложений и текстов.

По всей видимости, именно по этой причине С.П. Редозубов заключил, что слуховой метод был создан на основе буквослагательного. Однако при внимательном прочтении методического комментария Толстого видно, что это всего лишь внешнее совпадение.

Что же должен был осваивать ученик в этих разделах «Азбуки», согласно замыслу создателя? «Уменьше читать и писать» включает:

- 1) умения отличать одну букву от другой и изображать буквы,
- 2) умения соединять буквы в слоги и разлагать слоги на буквы,
- 3) умения соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги,
- 4) умения правильно произносить и писать в словах те буквы, которые пишутся не так, как произносятся.

По существу перед нами не что иное, как краткое изложение программы тех

действий, которые, по представлениям Толстого, составляют содержание деятельности первоначального чтения и письма. Даже невооруженным глазом видно, что **эта программа не имеет никакого отношения к знаниевому подходу** (определению того, что должен запомнить ученик на каждом этапе обучения), на который, как известно, опирался буквослагательный метод: сначала запомни названия всех букв, затем – складов, а также читаемых слов и целых фраз. Наоборот, это **программа чисто деятельностного подхода к обучению грамоте**, в котором из синтетических действий чтения выводятся действия письма, причем как графического (определяемых на слух написаний), так и орфографического (не определяемых на слух написаний). Сохраняется лишь последовательность этапов обучения, но и это совпадение, на наш взгляд, не является простой данью традиции.

Логика деятельностного подхода диктует методисту развертывание деятельности чтения (письма) в движении содержания учебного материала от базовых действий с буквами (звуками) и слогами к комплексным действиям со словом и предложением. Внешне соответствовала этой логике модель содержания обучения в буквослагательных методиках. Как известно, Толстой хорошо изучил и знал линейные методические системы, например К.Д. Ушинского или Н.Ф. Бунакова, в которых развертывание содержания обучения в целом подчинялось движению по принципу «от буквы к букве». Безусловно, он не мог ориентироваться на подобные линейные модели, поскольку в них отсутствовало главное – возможность развития деятельности первоначального чтения. Подтверждают наши предположения и те изменения, которые Толстой вносит позже в содержание обучения грамоте «Новой азбуки». Правда, в этой связи необходимо признать и то, что в деятельностной модели содержания обучения, реализованной в «Азбуке» 1872 г., методи-

сту не удалось преодолеть изолированность концентров (этапов развертывания), которая неизбежно возникала при отдельном формировании действий вне деятельности чтения. Этот недостаток методической системы Толстого со всей отчетливостью обнаруживается при анализе содержания обучения каждого раздела «Азбуки».

Уже первый раздел «Изображение букв. Азбука с картинками» показывает, что его содержание допускает только комплексное усвоение действий «уменья отличать одну букву от другой и изображать буквы». Хотя Толстой и признает возможность применения учителем различных способов изучения букв, все же рекомендует пользоваться «лучшим и простейшим способом»:

«Пишите мелом на доске или вешайте на стене изображения букв в самых больших размерах, такие, в которых была бы удержана только сущность фигуры каждой буквы; называйте буквы и потом спрашивайте. Не стирайте и не снимайте букв, а постарайтесь найти место, чтобы все буквы вместе были видны ученику: это облегчает запоминание. Называйте согласные буквы все без исключения – их звуком с присоединением гласной *е*, т.е. *бе, ве, ге, де* и т.д. *И м* называйте не *эм*, а *ме, р* не *эр*, а *ре; ф* не *эф*, а *фе* и т.д. <...>

После того как ученики стали узнавать изображения букв и называть их, заставляйте их писать буквы. При письме не требуйте правильности в изображении, а заботьтесь только о том, чтобы ученик выражал смысл сочетания линий между собою, так чтобы видно было отличие одной буквы от другой.

В особенности избегайте требования правильности изображения, зависящей от руки, а не от головы ребенка.

Памятливый ученик выучит этим способом все буквы в один урок».

Как видим, данный способ предполагает обычное формирование умений на основе механического запоминания графического образа печатных

букв и их названий. Причем этот учебный материал подается учителем в готовом виде и, следовательно, данный способ может квалифицироваться как новый вариант старого «насилия» над учащимися.

Необходимо заметить также, что в представленном Толстым способе отсутствует упоминание о приемах работы с материалом «Азбуки с картинками». Очевидно, предполагаемый в нем звукобуквенный анализ должен проводиться после изучения алфавита при обучении письму букв. Но и это обучение письму не опирается на четкую систему графических действий в ориентировочной основе – как известно, весьма сложной деятельности. Более того, обучение предоставляет учащимся полную самостоятельность в письме букв. Единственная забота учителя заключается лишь в том, «чтобы ученик выражал смысл сочетания линий» букв, т.е. существенный признак их графической формы, без которого учащиеся, безусловно, не смогут уверенно «отличать одну букву от другой». Однако и здесь выделение и осознание учащимися главных смыслов графической деятельности не получают какой-либо методической поддержки в содержании обучения. В таких условиях учитель неизбежно будет вынужден подсказывать ученикам, поскольку не все из них могут самостоятельно, опираясь на свой жизненный опыт, выделять правильный отличительный признак буквы.

В свете вышесказанного возникают серьезные сомнения в обоснованности оптимизма заключительного утверждения Толстого. Конечно, памятливым ученик может выучить этим способом все буквы за один урок, но будут ли полученные таким образом знания и умения отличаться тем качеством, которое позволит ученику использовать их без затруднений в процессе усвоения чтения слогов?

И, наконец, последнее. Предложенный способ по своему содержанию выполняет функцию подготовитель-

ного периода. Он призван дать ученикам тот багаж первичных знаний и умений, который необходим для усвоения главных действий при аналитическом чтении. Но парадокс заключается в том, что эти первичные для чтения знания и умения оторваны от непосредственной деятельности чтения, осваиваются за ее пределами, неизбежно теряя свои качества. Естественно, ученик будет вынужден, например, при чтении слогов перестраивать эти знания и умения о буквах, приспосабливая их к новым условиям, а фактически – параллельно с освоением новых действий переучиваться. Следовательно, при таком способе организации и содержания подготовительного периода не создаются необходимые условия для возникновения и поддержания в обучении его личностно-смыслового характера.

Как изолированный концентр в системе содержания «Азбуки» предстает и второй ее раздел «Склады». Структура его содержания в целом совпадает с буквослагательным методом: для усвоения предлагаются все типы складов. В режиме формирования умений нужно складывать и раскладывать слоги по образцу и под жестким руководством учителя: «Простейший способ заучивания следующий: заставьте ученика на слух, без книги складывать слоги оканчивающиеся гласною; говорите: *бе, ре, а – бра; де, ре, у – дру; же, не, и – жни; б, а – ба; з, а – за; с – т – р – у – стру; в – с – т – р – е – встре* и т.д., и заставляйте его повторять за собою.

Ученик очень скоро привыкнет на слух откидывать ненужную гласную *е*.

Большое количество согласных в одном слоге – *встре* и т.п. – несколько не затрудняет при этом ученика.

Почти всякий ученик, после десяти таких повторений за учителем на слух складов, уже сам начинает складывать. Вы говорите ему: *не, ре, о, –* и он прямо отвечает *про* и т.д.»

После усвоения таким же образом умения раскладывать слоги «заставьте ученика читать и складывать то же

самое по книге или доске и точно также раскладывать и писать».

Очевидно, не стоит отдельно останавливаться на тех методических ошибках, которые при таком способе объективно приводят учащихся к целому ряду трудностей в чтении слогов. Тем более, что сам Толстой в своем руководстве указывает на них. Думается, необходимо отметить главное: данное содержание обучения «Азбуки» остается формальным, по выражению Толстого, «механическим» в отношении к смыслу деятельности чтения (письма). Синтетические действия складывания (раскладывания) осваиваются изолированно для получения простого набора букв (звуков), а не средства «открытия» заключенного в слове смысла (лексического значения).

Однако мы обязаны признать наличие в его содержании одного, крайне важного для успешного усвоения учеником полноценного чтения аспекта – ориентации единицы чтения только на систему открытых слогов (исключением являются закрытые слоги на Й).

С позиций современной теории методики обучения грамоте можно говорить, что эта система сполна обеспечивает реализацию одного из важнейших методических принципов чтения с ориентировкой на букву гласного звука, когда ученик интуитивно, но все же приходит к обобщению в виде своеобразного правила: «Границы между складами в словах проходят только после букв гласных», что существенно облегчает для него процесс ориентировки в слоговой структуре графического слова. Действительно, обнаружив букву гласного звука в середине слова, читающий сразу же определяет и единицу чтения – слог, поскольку все предыдущие буквы согласных уже были включены в поле чтения. Ну а так как в методике Толстого выделяемые таким образом слоги были освоены предварительно в слитном чтении, то ученик мог их сразу же и читать, безостановочно двигаясь от одной буквы гласного звука к другой.

Именно данный механизм техники чтения реализуется в третьем разделе «Азбуки», нацеленном на формирование «умений соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги».

Л.Н. Толстой рекомендует проводить обучение следующим образом: «Выберите такие двусложные слова, чтобы слоги их наименее были между собой похожи, так как сходство слогов сбивает учеников, и, говоря ученику буквы складов, заставляйте его на слух, без книги складывать и, говоря ему склады, заставляйте его раскладывать их на буквы. Например, вы говорите: *к, р, ы*, – он произносит: *кры*. Вы говорите: «помни *кры*», и говорите дальше: *с, а*, – он произносит: *са*. Вы спрашиваете: «что вместе?» – «*крыса*». <...> Прежде чем разлагать слова на буквы, нужно приучить учеников произносить их медленно, разлагая на слоги».

После упражнений на усвоение «умений соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги» для формирова-



Рисунки в номер выполнила Кристина Звездинская

ния умений слогового чтения и письма под диктовку в «Азбуке» дается разнообразный дидактический материал в виде пословиц и поговорок, поделенных на слоги.

В своем руководстве Толстой признавал: «Уменье соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги приобретает медленнее других умений». Главная причина такого «замедления» может объясняться тем, что образование слова, его графической и звуковой формы в процессе чтения предшествует возникновению смысла слова как понятия, хотя сам создатель «Азбуки» подчеркивал, и абсолютно справедливо, что «слово почти всегда готово, когда готово понятие» [1, с. 160].

Очевидно, процесс обучения первоначальному чтению должен соответствовать данной содержательной логике чтения, где все действия восприятия (анализа) графической формы слова и ее озвучивания опосредованы деятельностью понимания – предвосхищения понятия и реализации его в слове. С этой точки зрения «уменье соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги» могло бы приобретаться быстрее и естественнее, если бы оно осваивалось не для получения понятия, а наоборот, получение понятия служило бы основным способом освоения действий с формой слова, которые, приобретаясь только таким образом, могут становиться эффективным инструментом понимания письменной речи.

Необходимо отметить еще одну отличительную сторону содержания обучения, предложенного в четвертом разделе «Упражнения в произношении». По замыслу педагога, «чтение составляет часть преподавания языка. Задача преподавания языка состоит... в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком. Знание литературного языка необходимо, потому что только на этом языке есть хорошие книги». [3, с. 152]. Для решения поставленной задачи Толстой предлагает специ-

альное содержание обучения основам литературного языка, которое «состоит в знании некоторых особенностей произношения и в знании изменений в произношении того же слова, зависящих от различных грамматических форм и от принятого говора».

Умение правильно произносить и писать буквы в «Азбуке» формируется на следующих «главнейших из этих изменений»: 1) *о* в *а*, 2) *б* в *п*, 3) *в* в *ф*, 4) *з* в *с*, 5) *г* в *х*, 6) *г* в *к*, 7) *ч* в *ш*, 8) *д* в *т*, 9) *я* в *е*, 10) *ж* в *ш*, 11) *т*ся в *ц*, 12) *к* в *х*, 13) *г* в *в*, 14) *а* в *о*, 15) *с* в *з*, 16) *и* в *ы*, 17) *ий* в *ой*, 18) *а* в *е*, 19) *ый* в *ой*, 20) *ий* в *ей*.

Эти изменения в произношении демонстрируются на материале пословиц, поговорок, загадок и небольших текстов: над теми словами, в которых написание расходится с произношением, надстрочно помещены набранные петитом буквы, указывающие на орфоэпические нормы. Например, одна из загадок выглядит таким образом:

Лежит – ниже ^ыкота, встанет – выше ^ако^аня. (Дуга)

Как видно, Толстой вводит в содержание обучения грамоте два способа чтения: основное – в соответствии с правилами графики – и орфоэпическое – в соответствии с нормами русского литературного языка, которые в чтении выступают отдельными нарушениями (исключениями) правил графики. Несложно заметить, что обучение орфоэпическому чтению относится к особой области культуры речи, накопление первичного опыта в которой обеспечивает ученику полный объем знаний и умений, необходимый для освоения полноценного чтения.

Кроме этого, включение в содержание обучения грамоте орфоэпического чтения позволило существенно повысить качество обучения письму под диктовку.

На необходимость учета особенностей литературного произношения при обучении письму уже в букварный период Толстой указывает в своем ру-

ководстве особо: «Ученик еще прочтет иногда правильно (если угадает ударение) слово, пишущееся не так, как выговаривается; но всякий ученик напишет: *мне хочеца, малако*, а не "хочется", "молоко"; и потому надобно обратить его внимание на различие письма и произношения. Заставляйте ученика читать упражнения четвертого раздела, выговаривая верхнюю букву; обращайтесь его внимание на то, как слово пишется и как выговаривается и как не должно писаться; и там, где это возможно в примерах, – на причину, почему слово так пишется». Объяснение причин, «почему слово пишется не так, как произносится», Толстой предлагает проводить так: «...например: *галупка* пишется "голубка", потому что мы говорим "голуби", а не "галупи"...».

Уже только на основе данного объяснения можно с полной уверенностью говорить, что это содержание обучения письму относится к области орфографии, в которой учащимся раскрывается особая сторона русского письма – система написаний, не совпадающий с произношением.

Таким образом, Толстой выделяет в обучении грамоте два способа письма: исходное графическое письмо, в котором написание букв совпадает с их «выговариванием», и последующее орфографическое письмо, в котором написание букв при несовпадении их основных звуковых значений с «выговариванием» определяется особыми правилами. Орфографическое письмо обеспечивало полноту обучения грамоте и перспективность в обучении русскому языку.

Тем не менее для теории методики обучения грамоте значение разработанного Толстым подхода к орфографическому письму заключалось в другом. На наш взгляд, методисту удалось органично адаптировать учебный материал по орфографии к специфике содержания обучения первоначальному чтению. Уже при чтении текстов школьники активно наблюдают многочисленные факты изменений в

произношении и написании слов, приобретая основы «орфографической зоркости» – базовой способности орфографической грамотности. Причем представление изменений произношения в виде надстрочных букв в тексте сразу же ориентирует учащихся на восприятие главного существенного признака орфограммы – она интуитивно обобщается как выбор букв не определяемых на слух написаний.

Таким же образом Толстой знакомил учащихся и с другими орфографическими и пунктуационными нормами, настаивая на том, что «знание знаков препинания также необходимо для чтения, как и знание букв. Объяснение значения знаков возможно и необходимо при самом первоначальном обучении». Соответственно учащимся предлагается интонационно оформлять читаемый текст с учетом значений следующих знаков препинания:
. : ; , « » () ! ?

Литература

1. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. – М.; Л., 1928–1958.

(Продолжение следует)

Александр Александрович Штец – профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, член-корр. Международной академии наук педагогического образования, г. Мурманск.