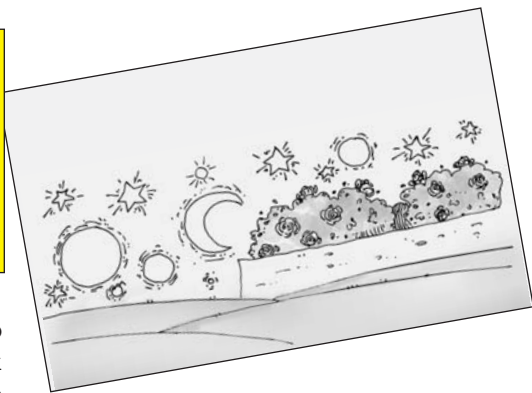


Л.Н. Толстой: методика обучения грамоте*

А.А. Штеу



Несмотря на огромное количество аналитических работ, посвященных Л.Н. Толстому-педагогу, целостного анализа разработанной им методической системы пока не было. В большинстве случаев в поле зрения исследователей попадали лишь два основных ее аспекта: слуховой метод обучения грамоте и литературные достоинства дидактического материала азбук Толстого. Думается, научно обоснованный анализ все же необходим в первую очередь с точки зрения значения методической концепции Л.Н. Толстого для решения современных проблем лично ориентированного образования в начальной школе.

Центральной проблемой своей педагогической теории Толстой считал построение нового метода обучения, который способен обеспечить развитие «разумного сознания» ученика в реальной деятельности первоначального чтения и письма. О важности данного вопроса свидетельствует тот критический анализ, которому Толстой подверг методики звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте и, в частности, обоснование развивающего характера этого метода в работах Н. Бунакова**. Толстой замечает, что «всякий, конечно, пожелает узнать, чем обеспечивается то, что способ этот будет *развивать*, что он будет *вносить личный интерес ученика* и будет *представлять процесс самообучения*. Но на вопросы, почему этот (звуковой. – А.Ш.) способ соединяет все эти качества, не только в книгах г. Бунакова, ...но и во всех педагогических

сочинениях основателей этой школы педагогики вы не найдете никакого ответа, кроме гуманных рассуждений» [3, с. 297–298]. Для Толстого было очевидным: развивающая направленность звукового метода обучения грамоте не обеспечивала сознательного отношения ученика к чтению и письму.

Далее автор называет причины этого. Во-первых, во всех звуковых руководствах, начиная с К.Д. Ушинского, согласные звуки, с одной стороны, определяются как звуки, которые нельзя выговаривать отдельно, а с другой – рекомендуется учить учеников этим самым звукам, несмотря на то что их нельзя выговаривать отдельно. Такое учение грамоте неизбежно, по мнению Толстого, путает ученика и приводит к искаженному восприятию звуков речи.

Во-вторых, «прежде учили наизусть без смысла склады (это было дурно); в крайнюю противоположность этому новая манера предписывает совсем не отделять складов, что решительно невозможно в длинном слове и что в действительности никогда не исполняется» [3, с. 312–313]. Заучивание складов неизбежно заменяется заучиванием слов и целых фраз, не имеющих для ребенка никакого содержания, «механическая сторона обучения преобладает над умственной», в результате чего «некоторым детям не задается грамота» [3, с. 316].

* Продолжение. Начало см. в № 8, 9 за 2008 г.

** См. статьи Н. Бунакова в журнале «Семья и школа» за 1872 г. («Родной язык как предмет обучения» и др.)

В-третьих, в звуковых методиках «всякое учение до школы, всякое приобретенное знание вне школы не принимается во внимание: все поступающие ученики считаются одинаково незнающими и всех заставляют учиться заново», фактически переучивая их. «В этом-то и состоит насилие, самое тяжелое и вредное для ребенка», – подчеркивает автор [3, с. 82].

Первоначально при создании «Азбуки» (1872 г.) Толстой считал, что решить главную задачу обучения грамоте – научить пониманию прочитанного возможно одним максимально простым для ребенка методом, который исходил бы от ребенка, от его потребностей как сознательного речедеятеля. Таковым, по мнению Толстого, мог стать **слуховой метод обучения**, сущность которого заключалась «в том, чтобы выучивать буквы, называя их *бе, ве, ге, ме, ле, се, фе* и т.д., и потом складывать на слух, откидывая ненужную гласную *е* и наоборот...» [3, с. 81].

Сразу же заметим, что уже название этого метода определяется основным способом речевой деятельности ученика, тогда как звуковой метод назван по основному свойству устной речи. Ориентированный на ученика-речедеятеля, слуховой метод тем не менее сохраняет в себе и главное достоинство звукового – звуковая природа письма также осознается обучаемым, но непосредственно в деятельности с буквами как конкретными графическими знаками звуков. Именно для этого Толстой целенаправленно упрощает названия букв, т.е. максимально сближает названия со звуковыми значениями букв.

К сожалению, эта принципиально новая основа слухового метода в отечественной теории методики обучения грамоте так и не была выделена. Показательным в этом смысле является мнение С.П. Редозубова, который считал, что «сам Толстой предложил на основе буквослагательного метода слуховой способ (по его терминологии), являющийся по существу синте-

тико-аналитическим буквенным методом (с элементами звукосложения)» [2, с. 10]. На наш взгляд, сводить характеристику методики обучения грамоте Толстого только к одному слуховому методу нельзя, поскольку, судя по описанию учебного процесса в Яснополянской школе, реальность была иной.

В содержании предмета «Чтение механическое и постепенное» слуховой метод являлся лишь отдельным компонентом в системе разнообразных способов, применявшихся в обучении первоначальному чтению, таких как:

- 1) чтение с учителем;
- 2) чтение для процесса чтения (или механическое чтение);
- 3) чтение с заучиванием наизусть;
- 4) чтение сообща;
- 5) чтение с пониманием читанного.

Кратко охарактеризуем эти способы, опираясь на терминологический язык Толстого.

Чтение с учителем определяется как семейный прием, употребляемый матерями всего света. Он состоит в том, что «ученик приходит и просит прочесть с ним; учитель читает, руководя каждым его складом и словом». По мнению Толстого, «этот способ останется лучшим и единственным для обучения читать, и читать бегло».

Второй способ состоит в том, что ученик осваивает механизм чтения – «привыкает к очертанию букв, к процессу складов, к произношению слов и даже к уразумению... читанного». Данный подход опирается на слуховой метод обучения и может квалифицироваться как аналитическое чтение.

Чтение с заучиванием наизусть состоит в предварительном «заучивании наизусть молитв, стихов, вообще всякой печатной страницы и в произнесении заученного, следя за книгой».

Чтение сообща – это чтение в группах по два-три человека. Ученики «сажаются за одну книжку, и один читает, а другие следят за ним и поправляют». «Выгода такого общего чтения, – подчеркивает Толстой, – состоит в большей точности выговора, в большем

просторе для понимания тому, кто не читает, а следит...» Заметим, что этот способ по существу является методом самообучения чтению.

Пятый способ «есть чтение постепенное, т. е. чтение книг с интересом и пониманием все более и более сложными», или, по современной терминологии, собственно синтетическое чтение.

Как видим, представленные способы обучения чтению не противоречат друг другу, а, выступая в качестве взаимосвязанных, используемых в едином процессе обучения, образуют целостную систему, которая может определяться как сложный полинарный метод обучения первоначальному чтению. Как признавался сам Толстой, «все эти приемы сами собою... вошли в употребление в школе, и дело в один месяц значительно продвинулось». В этой связи необходимо уточнить: представленные методы «вошли в употребление» в результате целенаправленного поиска оптимальной образовательной среды развития ученика, эффективного, точнее, личностного решения его проблем, возникавших в ходе обучения грамоте.

Исходной точкой этого поиска была методическая позиция, согласно которой чтение представлялось как «часть преподавания языка», а задача преподавания языка – «в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком». «Я полагал, – комментировал свою гипотезу Толстой, – что, для того чтобы дети выучились читать, им надо было полюбить чтение, а для того чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы читаное было понятно и занимательно». Однако в ходе обучения обнаружилось, что «для того чтобы перейти от чтения по стенам к чтению по книгам, нужно было отдельно заняться механическим чтением с каждым учеником по какой бы то ни было книге». В разновозрастном классе «младшие не в силах были читать и понимать сказки: одновременный труд складывания слов и понимания смысла был слишком велик для них».

Однако после введения отдельного предмета «Чтение механическое» снова обнаружилось, что в обучении, руководимом учителем, у детей формировалась привычка читать без старания понять смысл. Проанализировав ситуацию, Толстой сформулировал три «закона», которые «в преподавании самым осознательным образом отразились в Яснополянской школе на механическом чтении»:

1. Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый удобный для себя способ преподавания.

2. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников.

3. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики.

В результате поиска выхода из сложившегося положения Толстой приходит к выводу, что ученики могут сами найти наилучший способ чтения, если у них возникает потребность в чтении, а это оказывается возможным, если собственно понимание принимается учеником как цель механического чтения. Так это целеполагание произошло с учениками Яснополянской школы: при чтении сообща «...механическое чтение сделалось любимым занятием. По часу, по полтора они стали сидеть, не отрываясь от книжки, которую не понимали, стали брать на дом книжки и действительно сделали в три недели такие успехи, которые нельзя было ожидать». «Обыкновенно бывает, – подчеркивал Толстой, – что человек выучится читать, а читать и понимать нечего; тут же вышло, что ученики убедились в том, что есть что читать и понимать и что для этого недостает у них умения, и они сами стали добиваться беглого чтения». Отсюда «дело учителя только предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить ученика в деле учения».

Как видим, Толстой **вплотную подошел к решению проблемы придания обучению грамоте личностного смысла**. Фактически для условий коллективного обучения была впервые пред-

ложена формула персонифицированного подхода – создания для учащихся персональных траекторий обучения первоначальному чтению.

Следующим шагом стало включение в орбиту данного подхода и другого субъекта обучения – учителя. Предшествовало этому событие, полностью перевернувшее отношение Толстого к методам обучения грамоте, – публичный эксперимент, проведенный с целью определения степени эффективности слухового метода в сравнении со звуковым.

Данный эксперимент носил официальный характер и проводился в Москве по разрешению Комитета грамотности, на специальном заседании которого 15 января 1874 г. было принято постановление о проведении в течение шести недель сравнительного опыта обучения грамоте по слуховому и звуковому методам.

Толстой в течение января–марта пишет пять организационно-методических писем П.В. Морозову – учителю, выбранному Комитетом для ведения занятий по слуховому методу. 2 марта Толстой присутствует на занятиях в классе Морозова, а 6 апреля участвует в проведении итоговых экзаменов. 13 апреля педагог-новатор участвует в обсуждении результатов сравнительного обучения на заседании Комитета грамотности и выступает с изложением основных положений своего метода [1].

Несмотря на предпринятые Толстым усилия, безоговорочной победы в опытном сравнении так и не удалось достичь: результаты обучения грамоте в обоих опытных классах оказались приблизительно одинаковыми. Тем не менее для отечественной методики обучения грамоте итоги этого эксперимента все же имели огромное значение. На наш взгляд, главным результатом можно считать равенство эффективности разных по своим корням методов обучения. Это доказывает, что в «Азбуке» Л.Н. Толстого отечественная букваристика в своем развитии вышла на мировой уровень пере-

довых методик обучения грамоте. Сохраняя свою самобытность, связь с многовековой российской традицией и, с другой стороны, опираясь на полноценную научно обоснованную теорию, методика Толстого знаменовала собой гигантский шаг в новом лично ориентированном направлении.

Проведенный эксперимент имел последствия и для самого Толстого. Для него стало ясно, что **не метод сам по себе определяет высокую результативность обучения, а личность учителя, его опыт и владение множеством методов.** В результате Толстой приходит к отрицанию возможности существования какой-то одной истинной методы обучения. «Наилучший учитель будет тот, – писал он, – у которого сейчас под рукою готово разъяснение того, что остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа метод, способность придумывать новые методы и, главное, не следование одной методе, а убеждение в том, что все методы односторонни и что наилучшая метода была бы та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, т. е. не метода, а искусство и талант» [5, с. 88].

Толстой пересматривает и связь содержания обучения грамоте, представляемого в учебной книге, с конкретным методом. По его убеждению, букварь должен стоять над методами, предоставляя учителю возможность использовать его при реализации любого метода.

Воплотить эту идею педагогу удалось в «Новой азбуке» (1875 г.), одной из примечательных сторон которой стала полная свобода учителя в выборе метода обучения. «Что касается до способа обучения, – поясняется в предисловии к «Новой азбуке», – то составитель старался сделать эту азбуку одинаково удобной для всех способов». Среди них указываются звуковой, слуховой, «старинный» – буквослагательный и даже американский способ чтения целых слов (word method). Единственным требованием

к работе по «Новой азбуке» остается неизменность выбранного способа обучения: «Пусть учитель, по какому бы то ни было способу, пройдет эту Азбуку с начала, употребляя для складывания слов и запоминания букв какой бы то ни было прием, только чтобы прием был один и тот же во всем продолжении учения, и, пройдя Азбуку, ученик будет уметь читать и писать, – если, одновременно с чтением, он был упражняем в диктовке».

Таким образом, эволюция взглядов Толстого на проблему выбора наиболее эффективного метода обучения грамоте завершилась полным снятием их противопоставления. Однако этот подход не означал снижения роли метода как центрального компонента методической системы. Основная функция метода была переведена в плоскость персонификации всех субъектов обучения грамоте. Главной задачей такого, по существу, **метода персонифицированного обучения** стало предоставление каждому ученику и учителю условий для сво-

бодного выбора собственного, а потому максимально естественного и эффективного пути самореализации в процессе обучения грамоте.

Литература

1. Московские епархиальные ведомости. – 1874. – № 10.
2. *Редозубов С.П.* Краткий историко-критический обзор методов обучения грамоте в русской школе // К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, В.А. Флеров об обучении грамоте. – М., 1941.
3. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989.

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