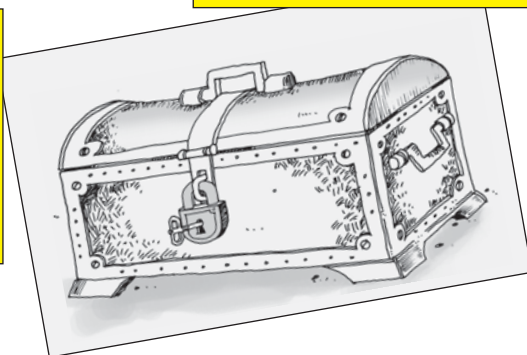


Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского*

А.А. Штец



Период «совместного изучения письма и чтения по азбуке»

Данный период – основной в методической системе К.Д. Ушинского; он начинается после знакомства учащихся с согласными звуками в словах *уж* и *ус*** . Методист подчеркивал: «Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласных звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом». В азбуке К.Д. Ушинского совместное изучение письма и чтения начинается со слов в три буквы или «двусложных слов и, по возможности, коротких».

Для перехода от звукового изучения к письму и чтению методист предлагает следующий прием.

«Учитель: Вот теперь я вам скажу слово *у-с-ы*. Какой здесь звук первый: *ы* или *у*? *У-с-ы*? Хорошо! А последний? *У-с-ы*? А посередине что: *у-с-ы*? Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове *у-ж-и*? А в слове *е-ж-и*?*** А в слове *о-с-и*?**** А в слове *о-с-ы*? Какие из звуков в слове *осы* вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напи-

ши. Ну, вот есть первый звук и третий, а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать?***** Нет? Хорошо же, я вас выучу: *ссс* – очень не трудная буква. Вот как она пишется».

При всех недостатках данного приема необходимо обратить внимание на то, что в результате многочисленных сравнений звуков в словах новой буквой *с* обозначается не конкретный звук слова *осы*, а его обобщенный акустический образ, или фонема. Это, безусловно, является сильной стороной приема.

Далее следует основной этап обучения письму и чтению.

«Когда дети приучатся писать букву *с*, тогда учитель продолжает:

– Какая первая буква в слове *осы*? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? Напиши и ее. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочел целое слово. Напиши теперь ты, Митя, теперь ты, Анюта, и т.д.»

* Продолжение. Начало см. в № 8, 9 за 2009 г.

** Известный исследователь наследия К.Д. Ушинского С.П. Редозубов справедливо заметил, что «подбор слов для выделения звука *ж* у Ушинского не является удачным: *ж* в конце слова (*уж*, *нож*, *еж*) слышится, как *ш*. Упражнения на таких словах вели и ведут обычно к тому, что дети произносят эти слова искусственно, не так, как их произносят в живой речи». См.: 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 : Основы звукового метода / Сост. С.П. Редозубов. – М., 1941. – С. 12.

*** И вновь допускается серьезная ошибка в звуковом анализе: в слове *ежи* четыре звука, но с первым звуком [j] детей до этого не знакомили, что неизбежно приведет в дальнейшем к неправильному усвоению двойной роли буквы *е*.

**** И данное слово нельзя считать удачным для звукового анализа, ведь в нем согласный звук [с'] мягкий, но о мягкости согласных до этого речь не шла, следовательно, это явная провокация на смешение твердых и мягких согласных, что крайне пагубно скажется на качестве чтения в дальнейшем.

***** В подобных формулировках допускается смешение понятий «звук» и «буква»: звуки не «стоят» и не «пишутся» в словах, они произносятся и обозначаются в словах буквами.

В награду за успех каждый ребенок получает азбуку и право прочитать в ней знакомое слово.

Не касаясь некоторых методических ошибок, допущенных и на этом этапе обучения, рассмотрим в приведенном диалоге главное – то, что сам Ушинский называл «механизмом чтения и письма» (Ушинский К.Д. Русская школа. – М., 2002. С. 250). Введенное им понятие «механизм чтения и письма» удачно отражает внутреннее содержание любой методической системы обучения грамоте, поскольку в нем раскрываются реальные действия ребенка в процессе освоения новых видов речевой деятельности.

Что же представляет собой механизм чтения и письма в приведенном выше диалоге?

Судя по подкаске учителя, у К.Д. Ушинского это способ письма и чтения «буква за буквой» целого слова, который применяется, говоря современным языком, по «следам» звуко-буквенного разбора (в методике Ушинского с использованием рукописных букв).

Важнейшей особенностью данного способа является то, что он ставит усвоение чтения в зависимость от письма: «Умеешь писать, то есть обозначать звуки буквами: умеешь и читать». Причем эта зависимость прямая, то есть между чтением и письмом ставится знак равенства.

Между тем письмо и чтение – различные виды речевой деятельности. Деятельность письма включает в свой состав действия кодировки звуков в буквы, осуществляемые пишущим на основе известного смысла (значения) слова, а деятельность чтения состоит из действий декодировки букв в звуки для получения смысла, скрытого в графической форме слова. Следовательно, письмо ориентировано на смыслопередачу средствами графики, а чтение – на совершенно противоположную деятельность – смыслообразование, то есть понимание слова (текста). Очевидно, обучаясь письму, школьник не может только в структуре его деятельности осваивать специфику деятельности чтения.

Кроме того, принципиальное различие письма и чтения обусловлено и совершенно разными единицами анализа, предполагаемыми в деятельности письма и чтения. Так, единицей анализа письма является звук (фонема) в составе слова. Его качества (гласный – согласный, твердый или мягкий согласный и т. п.) определяют выбор буквы при письме, например, согласно правилам русской графики. В соответствии с этой особенностью звука (фонемы) как единицы анализа при письме реализуется аналитическая деятельность, которая в целом опирается на соотношение «звук – буква» и может соотноситься с формулой движения «буква за буквой». В чтении же единицей анализа оказывается буква как определенный графический знак фонемы. Фонема должна быть идентифицирована по букве и реализована с помощью артикуляционного аппарата в определенном звуке. Но эта идентификация фонемы, вследствие слогового принципа русской графики, оказывается возможной только в соотношении анализируемой буквы с другими буквами слога. Значит, реализуется синтетическая деятельность, которая предполагает при чтении постоянное соединение букв в определенном поле для правильной идентификации и озвучивания фонемы. Такая деятельность требует непрерывного «забега» вперед, за букву (идентификация фонемы), и возвращения назад (ее озвучивание) по формуле движения «задом наперед».

Таким образом, специфика чтения такова, что для его усвоения действий письма (только соотношений звук – буква) оказывается недостаточно, на первый план выдвигаются собственно действия чтения, например такие, как действия возвратного чтения букв согласных звуков в соотношении с буквами гласных (чтение твердое и мягкое). Вне этих действий усложняется чтение «слияний» (слов СГ), что заметно тормозит и общий ход усвоения чтения.

Вторая существенная характеристика способа и в целом механизма чтения и письма – это чтение (письмо) целых слов, при котором в ориентировочной основе, в частности, дея-

тельности чтения слоги не выполняют функцию единицы чтения и, следовательно, ориентиров в чтении многосложных слов. Хотя К.Д. Ушинский и знакомит учащихся в «приготовительный» период со слогами, тем не менее, судя по руководству, на последующих этапах «совместного изучения письма и чтения по азбуке» они рассматриваются лишь в функции добавочного занятия, очевидно, чтобы разнообразить уроки различными упражнениями. Так, характеризуя первые уроки по азбуке, педагог выделяет следующие занятия:

- 1) звуковой разбор;
- 2) письмо;
- 3) чтение написанного;
- 4) чтение тех же слов и фраз в печатной азбуке;
- 5) чтение и переписка из печатной азбуки новых слов и фраз, не бывших в письменной;
- 6) отыскание знакомых букв и слогов в каком-нибудь рассказе;
- 7) сложение слов из букв печатной азбуки, наклеенных на деревяшки или картон.

Таким образом, в части обучения первоначальному чтению слово выступает и как объект, и как единица чтения со всеми вытекающими из этого обстоятельства негативными последствиями для качества чтения незнакомых текстов. Например, из-за отсутствия ориентиров (системы единиц чтения) в структуре многосложных слов возникает неизбежное так называемое повторное чтение (про себя и вслух) каждого слова. Оно проявляется в том, что ребенок перед длинными словами останавливается и довольно долго думает, пытаясь понять читаемое слово, – следствие совмещения объекта и единицы чтения. Если исходить из того, что под объектом в чтении подразумевается его результат (смыслообразование, оформленное внешней речью), а под единицей – средство получения результата (способы, реализуемые внутренней речью), то несложно заметить, что совмещение в слове единицы и объекта чтения объективно приводит к тому, что средством получения смыслообразования, то есть чтения вслух, становится смысл (значе-

ние) слова, который может выделяться только в чтении про себя. Иначе говоря, чтобы прочитать слово вслух, нужно знать, что за слово ты читаешь.

Поэтому не случайно К.Д. Ушинский рекомендует начинать обучение по азбуке с формирования у детей четкого понимания смысла слов с новыми звуками (буквами): «Для каждой новой согласной буквы есть картинка. Учитель спрашивает, что изображено на картинке, и если ученик говорит не то слово, которое написано под картинкой, то учитель поправляет. Когда, наконец, ученики произнесли слово, подписанное под картинкой, тогда учитель спрашивает: какие здесь знакомые звуки? какой в начале? какой на конце? и доводит ученика до сознания нового звука, стоящего посередине, таковы слова: *ели, ива, уши*». Далее давалась буква нового звука, ее письмо в слове и чтение. Таким образом на всех этапах обучения достигалась осмысленность, то есть содержательность, письма и чтения, а также преодолевались так называемые «муки слияния» в чтении букв согласных с гласными.

В связи с этим необходимо обратить внимание на то, что картинка на слово выполняла не просто функцию иллюстрации нового звука (как это мы видели, например, в букваре К. Истомина), а функцию центрального, исходного элемента в структуре механизма письма и чтения – наглядного средства формирования смысла слова, обеспечивающего ребенку необходимые условия для овладения письмом и чтением нового слова. Кроме того, предварительная беседа по картинке слова позволяла интенсивно развивать речь ребенка, то есть фактически обучать письму и чтению на основе развития речи.

Преодолевать недостатки принципа целых слов как объекта и единицы чтения в методике К.Д. Ушинского помогала и определенным образом организованная структура дидактического материала – по принципу его максимальной доступности, в первую очередь с точки зрения минимального объема букв в словах на первом этапе усвоения механизма письма и чте-

нии. Поэтому, напомним, методист и рекомендовал начинать обучение по азбуке с односложных или «двусложных слов и, по возможности, коротких». В результате, как видно из приведенной ниже таблицы, система учебного материала азбуки (буквы и слова-слоги) получила двуполярную структуру, в которой на одном полюсе (начало обучения) доминируют буквы гласных и простейшие слова-слоги, а на противоположном – буквы согласных и более сложные для чтения слова-слоги.

Построение дидактического материала в азбуке К.Д. Ушинского

Порядок изучения букв*	
И АЕУыяЮЙСЛВШНГТЁМПДЦЪЗРКХБЖЧЩФЭЪ О	
ГГ – ая, ея, оя; СГ (твердые и мягкие) – на, не; ГС – уж; ГСГ – усы, оси; СГС – лей, вой	СГСГ и т.п. – сани, телята. Слова со стечением согласных – птицы, плеть, сплеть. Слова с разделительными знаками – льет, съели
Порядок изучения слов-словосочетаний	

* Состав букв отражает современный алфавит.

Безусловно, такой характер системы дидактического материала не отличается четкой структурированностью как в порядке изучения букв, так и в логике развертывания различных по сложности слов-словосочетаний. Например, в порядке изучения слов-словосочетаний обнаруживается ярко выраженный «скачок» между разными по уровню сложности словами. Тем не менее необходимо признать, что К.Д. Ушинский сделал все возможное для успешного преодоления детьми этого разрыва. Уже начиная со звукового анализа, методист вводит специальные синтетические упражнения, позволяющие переходить от односложных слов к словам с более сложной структурой. К таким синтетическим упражнениям могут быть отнесены:

– замена одних звуков другими, причем так, чтобы с переменой одного звука значение всего слова изменялось, например: *кот, пот, рот* и т.д.;

– приставка буквы к началу слова, например: *от – рот, крот; рыть – крыть, скрыть, вскрыть; рак – фрак* и т.п.;

– приставка на конце слова;

– перестановка одних и тех же звуков, меняющих значение слов, например: *мука – кума, сон – нос* и т.п.

Особо следует отметить и другие возможности данных синтетических упражнений. По существу, они представляют собой приемы, связанные со словоизменением, но направленные на получение нового смысла. Иначе говоря, выполняя подобные упражнения, учащиеся осваивали собственно специфику деятельности чтения – смыслообразование. Тем не менее и в этом случае процесс получения нового смысла опирался на исходный, хотя и другой по значению, смысл (слово).

Безусловно, подобные упражнения стимулировали усвоение специфики деятельности чтения, однако в системе К.Д. Ушинского они все же не выполняли основной функции обучения, то есть функции механизма письма и чтения. С другой стороны, такие способы чтения и не могли использоваться в функции механизма, в частности, чтения, поскольку в реальном неподготовленном чтении, каковым, например, является чтение незнакомого текста, какой-либо исходный смысл объективно отсутствует, его нужно получить, даже если читатель предварительно и познакомился со всеми словами, из которых состоит текст.

Сущность деятельности чтения как раз и состоит в том, что читатель должен владеть способами понимания содержания читаемого, и в первую очередь способами проникновения в заключенные графикой смыслы. Это требует определенных действий с буквами слова как внешней (графической) формой смысла. Но поскольку буква является графическим знаком звука, или фонемы как центральной смысловозначительной единицы слова, основным способом проникновения в смысл графического слова оказывается действие по восстановлению на основе букв его фонемного состава, то есть звучащего слова. Причем процесс произнесения слова

должен параллельно обеспечивать правильное восприятие фонемного образа слова, которое необходимо для узнавания, соотнесения воспринимаемого слова с его образом, хранящимся в памяти чтеца. Любые искажения в воссоздаваемом фонемном образе слова при чтении неизбежно затрудняют, а то и просто разрушают смыслообразование и, следовательно, понимание читаемого.

Что же представляет собой с этой точки зрения предложенный К.Д. Ушинским механизм чтения по принципу «буква за буквой»?

Предполагаемые им действия фактически означают побуквенное соединение, или, как определил это действие сам Ушинский, сложение слов из букв (звуков): «По окончании всех вышесказанных упражнений, – признает методист, – дитя будет в состоянии верно разобрать на звуки и потом сложить каждое слово, написать его правильно, насколько эта правильность условливается звуками, и, встретив его в печатной книге, прочтет медленно, но по большей части без ошибки и без несносных складов».

Очевиден ярко выраженный отказ педагога от слогов в механизме чтения, и, следовательно, единицей чтения незнакомого слова оказывается буква как единица анализа вне ее связей с буквенным окружением в составе слога. Отсюда неизбежно возникает медленное и побуквенное озвучивание слова, приводящее к искажению его звукового образа.

По сути, это механизм побуквенного чтения, который приводил к тому же результату, что и подходы в системах звукосочетательного метода, в частности барона Н.А. Корфа. Но если в методике Корфа действия звукослияния превращались при чтении в буквосложение слогов, то у К.Д. Ушинского – в буквосложение слов.

Завершая анализ основного периода «совместного изучения письма и чтения по азбуке», отметим, что для полноты характеристики методики обучения грамоте К.Д. Ушинского, на наш взгляд, недостаточно ограничиваться анализом лишь его

азбуки. Многие аспекты методики раскрываются значительно полнее и глубже в его первой книге после азбуки, которая была призвана решать и вопросы совершенствования первоначального чтения до конца первого года обучения.

Александр Александрович Штец – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.