

Департамент образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет
Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования

Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова

**Нормализация условий
воспитания и обучения
детей с ограниченными возможностями
в условиях инклюзивного образования**
(Методическое пособие)

*Что важно знать родителям, воспитателям
и учителям при обучении и воспитании детей
с нарушением слуха*

Серия: Инклюзивное образование. Выпуск 7

ББК 88.8

Н 83

Ответственный редактор Войтас С.А.

Авторы:

Леонгард Эмилия Ивановна – кандидат педагогических наук, создатель «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения детей с нарушением слуха», научный руководитель экспериментальной площадки;

Самсонова Елена Георгиевна – старший научный сотрудник ГРЦ ИПИО МГППУ, соавтор методики формирования и развития речевого слуха и речевого общения детей с нарушением слуха;

Иванова Екатерина Аркадьевна – сурдопедагог, научный сотрудник исследовательской группы под руководством Э.И. Леонгард.

Редактор-составитель – М.В. Ганькина

Литредактор – М.В. Ганькина

Н 83 Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. (Методическое пособие). Что важно знать родителям, воспитателям и учителям при обучении и воспитании детей с нарушением слуха., Москва, МГППУ/Отв. ред. С.А. Войтас – М.: МГППУ, 2011. – 278 с.

ISBN 978-5-94051-093-2

Книга, которая перед вами, – это рассказ о том, при каких условиях дети с ограниченными возможностями развиваются, подчиняясь закономерностям развития нормальных детей. Другими словами – как нормализовать условия обучения и воспитания детей-инвалидов. В книге представлен практический опыт абилитации и реабилитации глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста в разных условиях воспитания и обучения – в семье, в детском саду и в школе. Данный опыт базируется на теории, лежащей в основе психолого-педагогической «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха», существующей и эффективно работающей с 1966 года.

Основным педагогическим средством построения учебного процесса в этой *Системе* является конструирование взрослым (родителем, воспитателем, учителем) собственного педагогического поведения. В книге предложена методология, способы и средства, для того чтобы взрослый мог организовать эффективное учебное и воспитывающее пространство в условиях инклюзивного образования.

Исследования показали, что использование данного метода активизирует речевое развитие детей с нормальным слухом. Поэтому рекомендации по организации общения и формированию речи и речевого слуха у детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно полезными в обучении слышащих детей. Метод успешно применяется в инклюзивной практике.

Книга состоит из десяти глав и четырёх приложений. Гл. 1 написана Е.А. Ивановой, гл. 3–5 и гл. 8 – Е.Г. Самсоновой, гл. 6 – Е.Г. Самсоновой и Э.И. Леонгард, гл. 2, 7, 9 и 10 – Э.И. Леонгард, Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Т.В. Казанцева, К.Х. Зайнулина, Л.Н. Гущина, Т.Т. Закирова, С.Н. Митрофанова, Л.С. Седоусова – приложение 1. Приложение 2 написано Е.Г. Самсоновой и Э.И. Леонгард, Приложение 3 – Э.И. Леонгард. Приложение 4: Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Л.Н. Гущина, Н.Н. Ефорова, Т.Т. Закирова, В.Т. Кириленко, Г.Н. Тулбаева.

Книга предназначена всем, кто имеет отношение к воспитанию и образованию детей с ограниченными возможностями: родителям, воспитателям, учителям, психологам, дефектологам, тьюторам, волонтерам.

Книга подготовлена и издана в рамках реализации программы «Социальная интеграция инвалидов города Москвы».

Бесплатное издание

ББК 88.8

© Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова, 2011

ISBN 978-5-94051-093-2

© МГППУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо предисловия	7
Глава 1. С чего начать занятия с малышом	10
§1. Надо ли заставлять?	10
§2. Как найти верный тон	11
§3. Среда говорящих сверстников	13
§4. Не мешайте ошибаться!	14
§5. Неприемлемость школьной мизансцены	15
Глава 2. Основы слухоречевого развития детей с недостатками слуха	17
§1. Необходимые условия реабилитации	17
§2. Аудиолого-педагогические основы	19
§3. Бесперспективные подходы	20
§4. Этапы формирования слухового восприятия и речевого слуха	21
§6. Условие формирования слухо-речевой связи	24
§7. Почему глухие могут научиться слышать	25
§8. Принципы отбора речевого материала	26
§9. Организация занятий	27
Глава 3. Этапы процесса становления речи у дошкольников	28
§1. Кто же такой глухой ребёнок?	28
§2. На примере Сергиево-Посадского детдома	30
§3. Формы поведения взрослого	33
§4. Жизнь в речевой практике говорящих	34
§5. Полнота сенсорной активности	35
§6. Полнота взаимодействий в групповом общении	36
§7. Полнота взаимоотношений в диалоге	38
§8. Свобода перемещения в пространстве	38
§9. Ребёнок в ситуации нового	40
§10. Критерий активности и самостоятельности	41
§11. Как вести себя взрослому, чтобы ребёнок был активен	43
Глава 4. Методологические основы реабилитационной работы	44
§1. Взаимозависимость двух триад	45
§2. Речевое поведение педагога	45
§3. Демонстрационная ситуация речевого поведения	46
§4. Как конструировать речевое поведение	47
§5. Пошаговое развитие учебной ситуации, формирующей речевую активность	48
§6. Сохранение самостоятельности как первостепенная задача	50
§7. Как не надо задавать вопросы	51
§8. Как помогать ребёнку, не подавляя его самостоятельности	54
§9. Критерии грамотности учительских вопросов	55
§10. О координации слуха, голоса, движения и взгляда	57
Глава 5. Умение договариваться как необходимая и нормальная форма поведения школьников	57
§1. Общение начинается со взгляда	58
§2. Присвоение позы говорящего и слушающего	59
§3. Вариативность поведения	60
§4. Профилактика появления стереотипов	62

§5. Ситуации передачи и обмена с точки зрения организации речевого общения	63
§6. Обращение к другому как преодоление препятствия.....	65
§7. Двойная жизнь на уроке	66
§8. Пример урока как формы делового сотрудничества	67
§9. Примеры учебных ситуаций с передачей предмета	71
§10. Проявление смысла задания как языковая работа	72
§11. Выбор педагогического шага	73
Глава 6. Формирование образа слова	76
§1. Говорить – значит понимать. Пример с рисованием зайцев	76
§2. Образ внутренней работы	78
§3. Как оценить результат	79
§4. Как сохранить замысел ребёнка	80
§5. От образа слова к пониманию смысла	81
§6. Развитие учебной ситуации: как научить понимать увиденное	83
§7. Реализация методологических требований	84
§8. «Покажи, как ты понял». От слова – к ситуации	86
Глава 7. Формирование и развитие слухового восприятия речи	86
§1. Какой он – слух у глухих и слабослышащих?	86
§2. Разные подходы к развитию остаточного слуха	87
§3. Стадии доречевого развития	88
§4. Методика становления слуховой чувствительности	89
§5. Оречевление действия	90
§6. Развиваем объём речевого дыхания	91
§7. «Комплекс речевого оживления»	92
§8. Закономерности развития слухового восприятия	92
§9. Слуховые ощущения становятся значимыми	93
§10. Начинаем различать речевые и неречевые звучания	94
§11. Что нельзя делать взрослому	95
§12. Слуховые словари	96
§13. Различия в слухо-речевом развитии глухих и слабослышащих	97
§14. Группировка речевого материала	98
§15. Как помочь детям в накоплении акустических ориентиров	98
§16. Механизм слухового восприятия речи	100
§17. Ситуативное понимание слова и речи	101
§18. Становление и развитие образа слова	102
§19. Повышение слуховой чувствительности	105
§20. Стадия идентификации	106
§21. Уровень кратковременной памяти	107
§22. Уровень долговременной памяти	109
§23. Появление квазислов как показатель улучшения состояния слуха	110
§24. Обретение новой функциональной системы	112
Глава 8. Конструируем учебные ситуации включения	113
§1. Начнём со знакомства	113
§2. Понимание текстов как центральная задача урока	115
§3. Выражение смысла через изображение	116
§4. Как читать незнакомый текст	118
§5. Манера речевого поведения взрослого	120

§6. Поддержка общения учеников.....	121
§7. Сопряжённое проговаривание	123
§8. Отработка проговаривания.....	124
§9. Задача обучения слышащего.....	126
§10. Работа с деформированным текстом. Урок физики.....	127
§11. Работа с карточками по группам	129
§12. Ситуация пространственного ориентирования	131
§13. Использование ситуаций дошкольного периода.....	132
§14. Методологические основания учебного процесса	134
§15. Ставим дошкольную ситуацию в соответствие школьной	137
§16. Раздача листочков как учебная ситуация	138
§17. Перечень ситуаций и дел для включения	140
Глава 9. Что такое «социальное слышание».....	141
Глава 10. Оценка результативности	144
В заключение.....	147
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	149
Приложение 1. Русский язык. Развитие речи.....	149
§1. Основные этапы работы с любым новым текстом (дошкольники, начальная и средняя школа).....	149
§2. Организация работы по развитию речи «Описание картинки» (дошкольники, начальная школа).....	152
<i>Основные этапы работы с картинкой</i>	<i>152</i>
<i>Описание картинки с одиночным действием «Тётя идёт» (дошкольники).....</i>	<i>154</i>
<i>Описание картинки «Девочка моет руки» (дошкольники, начальная школа).....</i>	<i>154</i>
<i>Описание картинки «Девочка поливает цветы» (дошкольники, начальная школа).....</i>	<i>155</i>
<i>Описание сюжетной картинки «Стирка» (дошкольники, начальная школа)</i>	<i>156</i>
<i>Описание скрытой картинки (дошкольники, начальная школа)</i>	<i>158</i>
<i>Работа с деформированным текстом (старшие дошкольники, начальная школа).....</i>	<i>160</i>
§3. Организация работы со стихотворными текстами.....	162
<i>Введение</i>	<i>162</i>
<i>Созидание фундамента (работа с дошкольниками).....</i>	<i>165</i>
<i>Работа со стихотворными текстами в школе (начальные классы).....</i>	<i>172</i>
<i>Сопоставление поэтических выразительных средств (средние и старшие классы).....</i>	<i>181</i>
§4. Слухо-зрительный диктант (начальная, средняя школа).....	185
<i>Требования к подбору материала</i>	<i>185</i>
<i>Структура проведения диктанта</i>	<i>186</i>
<i>Методические рекомендации.....</i>	<i>187</i>
§5. Этапы работы над изложением (начальная и средняя школа).....	190
<i>Первый вариант</i>	<i>190</i>
<i>Второй вариант.....</i>	<i>191</i>
<i>Тексты диктантов, изложений, деформированные тексты</i>	<i>191</i>
Приложение 2. Чтение. Читать – значит понимать	201
Этап 1. Читаем житейские ситуации	201
Этап 2. Читаем изображения на картинках	201
Этап 3. Читаем действия на картинках	203
Этап 4. Читаем ситуации с двумя и более персонажами. Примеры драматизаций.....	204

Этап 5. Выражаем понимание через изображение.....	207
Этап 6. Учимся понимать различные значения слов.....	209
Этап 7. Читаем связные тексты.....	210
Этап 8. Изготавливаем книжки-самodelки.....	211
Этап 9. Работа с книжкой-самodelкой.....	212
Приложение 3. Методические принципы подбора письменных и устных текстов для старшекласcников и студентов.....	215
§1. Три типа письменных текстов.....	215
§2. Анализ текстов первого типа.....	216
§3. Формирование слухо-зрительного восприятия.	
Методические принципы работы с диктантами.....	222
<i>Организация работы с диктантами.....</i>	<i>222</i>
<i>Диктанты при восприятии речи однокласcников.....</i>	<i>223</i>
<i>Пример диктанта.....</i>	<i>225</i>
Приложение 4. Математика. Решение задач.....	226
§1. Этапы составления задачи.....	226
<i>Этап 1. Описываем действия.....</i>	<i>226</i>
<i>Этап 2. Появляется третий участник ситуации.....</i>	<i>228</i>
<i>Этап 3. Решение.....</i>	<i>229</i>
<i>Этап 4. Анализ решения.....</i>	<i>230</i>
<i>Этап 5. Игра.....</i>	<i>230</i>
§2. Сразу объявляем цель.....	231
§3. Составление задач на вычитание.....	232
§4. Решение готовых задач.....	234
§5. Расширение круга представлений при решении задач.....	237
<i>Введение действий с неодинаковыми предметами.....</i>	<i>237</i>
<i>Введение пространственных отношений.....</i>	<i>238</i>
<i>Введение временных отношений.....</i>	<i>240</i>
<i>Увеличение количества объектов и действий.....</i>	<i>240</i>
§6. Решение задач путём соотношения предметов по количеству.....	241
§7. Знакомство с представлениями «больше на...», «меньше на...».....	243
§8. Решение задач с помощью «модифицированных счёт».....	244
§9. Решение задач с использованием «экрана».....	249
Решение задачи на движение с использованием «экрана».....	254
§10. Работа с учебным пособием «Таблица умножения».....	262
<i>Формирование понятия числа.....</i>	<i>262</i>
<i>Облики действий с числами.....</i>	<i>263</i>
<i>Устройство таблицы.....</i>	<i>264</i>
<i>Развёртывание учебной ситуации.....</i>	<i>266</i>
§11. Нарисуй десятичную дробь. Урок в 5–6 классах.....	270
§12. Структура работы по решению текстовых задач.....	273
<i>В группах детского сада.....</i>	<i>273</i>
<i>На уроках в школе.....</i>	<i>273</i>
Тексты задач для начальной школы.....	274
<i>Задачи для 1–2 классов.....</i>	<i>274</i>
<i>Задачи на использование «модифицированных счёт».....</i>	<i>275</i>
<i>Задачи на использование «экрана».....</i>	<i>275</i>
В заключение.....	276

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Немного истории. Ещё в 80-х годах в московской школе № 710 в разных её классах (и начальной школы, и средней) учились несколько глухих и слабослышащих детей по одному в каждом. Сурдопедагог, который занимался развитием слухового восприятия детей с нарушенным слухом, был один и работал со всеми учениками-инвалидами школы по расписанию, приспособленному к режиму массовой школы, поскольку в перечне дисциплин не было такого предмета – «Формирование и развитие слухового восприятия».

Практически все воспитанники «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения» (Система ФиРПСиРО) учились в массовых школах по месту жительства. Они нормально обучались вместе со слышащими сверстниками и успешно заканчивали школы, опять же наравне со слышащими. Наравне со слышащими поступали в вузы, если желали иметь высшее образование, и учились на общих основаниях, а по окончании получали диплом специалиста. Таким образом, опыт инклюзивного образования существует в нашей стране вот уже около 30 лет.

Отличие от современного момента в том, что тогда это делалось только руками и желанием родителей глухих и слабослышащих детей. Они не хотели отдавать своих детей в интернат, то есть лишать детей семьи и самим лишаться своих детей. Они сами добивались бинаурального протезирования, то есть двух аппаратов, а не одного, как было предусмотрено в поликлиниках. Сами занимались с ними дома обучением и развитием по «Заданиям для родителей», использовали материалы «Университета для родителей» журнала ВОГ (Всесоюзного общества глухих), по книгам Э.И. Леонгард и её сотрудников. Иногда сами писали книжки, делились своим опытом, помогая другим родителям избегать типичных трудностей в деле обучения глухого ребёнка в семье. Поэтому в массовые школы шли подготовленные глухие дошкольники – умеющие читать, писать, считать, говорить достаточно внятно и разборчиво, воспринимать в целом речь незнакомых людей, их учили слушать, и они слышали, опознавали речевые единицы из своего слухового словаря. Они были активными, жизнерадостными и доброжелательными ребятами, которые привыкли трудиться и умели трудиться.

В настоящее время государство пытается включить в систему гособразования общего типа детей-инвалидов, которые раньше подлежали изоляции в специальных образовательных учреждениях, а теперь могут обучаться в массовых учреждениях. Правовой характер отношений ребёнок-инвалид и образовательное учреждение изменился. И теперь учиться работать с инвалидами-учащимися обязаны не только дефектологи, а и простые учителя. Однако тридцатилетний опыт позволяет утверждать, что такое вполне возможно и особой «переделки» педагогического опыта не требуется. Более того, учителя массовых школ, в классах которых учились наши выпускники, не раз рассказывали нам, что, работая с глухими ребятами так, как этого

требует Система ФиРПСиРО, они в работе с нормально слышащими школьниками приобретали новый педагогический опыт, дающий больший и более надёжный образовательный эффект.

В исследованиях нами было показано и доказано, что языковое и речевое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется закономерностям становления речи слышащих детей при *нормализации условий* их воспитания и обучения. Поэтому реализация предлагаемых рекомендаций, а именно – нормализация условий развития речи в работе со слышащими ребятами, не только не мешает учебному процессу, но и обогащает его.

О педагогическом языке этой книги. В «педагогике нормы» существует система, которая так же, как и «система Леонгард», имеет в основании слух как категорию, конституирующую учебный процесс. Это «система Шулешко» (см. кн. *Шулешко Е.Е.* Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет: в 2-х кн. / Под ред. А. Русакова. – СПб., 2011). Её ещё называют «педагогикой ровесничества», «нормальной педагогикой Шулешко», «пониманием грамотности», «программой обновления и самообразования», «системой ГООП (Гостевой Обмен Опытном Педагогов)».

«Система Леонгард» и «система Шулешко» разрабатывались параллельно и одновременно. В разговорах про детей между разными педагогами, каждый из которых владел ещё и специальным языком (это преподаватели музыки, физкультуры, языка, логопеды, сурдопедагоги и т.д.), вырабатывался единый педагогический язык. И вот настало время, когда всех детей – от слепоглухонемых до обладающих абсолютным слухом – стало возможно описывать таким языком, который адекватен условиям их жизни – поведению, развитию, обучению.

Именно этот педагогический язык и определил особенности понятийного, методологического и терминологического языка данной книги. И именно поэтому ключевым словом нашего пособия является слово «нормализация».

О структуре рекомендаций. Глобально она имеет три содержательные части. Одна часть – информация о том, что такое глухота и что такое ребёнок с нарушенным слухом. Это должен знать любой педагог, имеющий хоть какое-то касательство к глухому или слабослышащему ребёнку.

Другая часть – это разработки разных лет, отражающие основные принципы системы Э.И. Леонгард (ФиРПСиРО) и описание принципов конструирования и развития учебных ситуаций. Другими словами, что надо делать, чтобы глухой ребёнок не стал глухонемым взрослым, чтобы, оставаясь по медицинскому диагнозу глухим, он вырос говорящим и «функционально слышащим» человеком.

Даны описания реальной педагогической работы с реальными детьми. Прежде всего, описание учебных ситуаций в экспериментальных учреждениях Москвы и ещё в десятке городов Советского Союза и Российской Федерации и, кроме того, в образовательных учреждениях, пожелавших заниматься с глухими или слабослышащими детьми по «методу Леонгард» на разных территориях нашей страны. При описании используется реальная учебная жизнь в разных конкретных ситуациях, а именно:

- 1) разный возраст – от дошкольников до студентов вузов;
- 2) разные формы организации:
 - обучение в семье родителями,
 - спецклассы и спецгруппы в массовых школах и детских садах,
 - группы в консультационных пунктах и центрах,
 - один учащийся в классе массовой школы,
 - 1–5 нормально слышащих детей в спецклассе глухих детей (5–8 человек) в общеобразовательной массовой школе.

Сразу оговоримся. Это были, как их характеризовали учителя, «просто отстающие учащиеся» – в основном, дети, педагогически запущенные по тем или иным причинам, дети с задержкой речевого или психического развития. Им было очень комфортно в спецклассе, так как основной момент освоения и присвоения знаний в работе с глухими детьми – это самостоятельное проявление детьми собственного понимания материала либо в индивидуальной, либо групповой форме. Другими словами, дети на уроке находятся в активном, инициативном взаимодействии, свободно общаясь между собой по делу. Как правило, через год или даже раньше дети, улучшив своё внутреннее состояние и повысив свой образовательный уровень, переходили в классы слышащих детей, а в спецкласс приходили другие. Работа такого рода проходила в московских учреждениях – школе «Ковчег» и средней школе № 201, в спецклассах которых работали замечательные педагоги Н.Б. Борисова, Т.И. Журина, М.А. Меликьян, Л.Л. Орлова, З.С. Шалаева.

В третьей части (гл. 8) представлены описания возможности построения учебных школьных ситуаций в условиях инклюзивного образования, исходя из реальных ситуаций для дошкольников. Также даётся описание грамотного (с точки зрения реабилитации детей с нарушением слуха) педагогического поведения в конкретных учебных ситуациях. Их можно непосредственно применять в работе с классом и для учителя, и для тьютора (реабилитолога), который непосредственно помогает учащемуся-инвалиду полнее и адекватнее воспринимать происходящие в классе события и разговоры.

В конце пособия даны предметные *приложения*, в которых представлена методика работы с текстами – будь то картинка, текст диктанта или изложения по русскому языку, художественная литература, таблица умножения или задача по математике.

И ещё один важный момент. В подборке методических рекомендаций мы очень часто приводим примеры учебных ситуаций для дошкольников – и раннего, и старшего возраста. Сделано это намеренно. Именно в этом возрасте закладывается всё необходимое для дальнейшего развития ребёнка. Известно: чтобы что-то понять, необходимо докопаться не только до сути, но и до начала, выяснить, с чего всё начинается, при каких условиях формируется качество, которое нас интересует. И в этом случае без генезиса не обойтись.

Есть, однако, и более важная причина опираться на описания дошкольного периода развития языковых/речевых способностей глухих детей. Выдающийся советский психолог А.В. Запорожец писал о развитии ребёнка: «Связь с предметом, неотдели-

мость собственных действий от предмета чрезвычайно характерна для ребёнка младшего возраста и вообще для каждого, кто начинает овладевать новым предметом, так как и взрослый сталкивается с такой ситуацией, когда ему приходится овладевать совершенно новыми действиями».

ГЛАВА 1. С ЧЕГО НАЧАТЬ ЗАНЯТИЯ С МАЛЫШОМ

Познакомимся с глухим малышом, наблюдая за ним на первой встрече его и его родителей с незнакомым взрослым (педагогом) в незнакомой обстановке.

Вслушаемся в объяснения педагогов: что считается взрослым в том или ином облике поведения ребёнка, какие необходимы сделать пометки в своём педагогическом опыте, о чём стоит поразмышлять, какие старые, привычные оценки неприемлемы.

Вслушаемся, зачем надо учиться замечать именно эти изменения в действиях, поступках и поведении ребёнка и какие – в своём собственном.

§1. НАДО ЛИ ЗАСТАВЛЯТЬ?

Раннее начало занятий – безусловно, залог успеха. Ребёнок не приобрёл ещё никаких специфических форм общения, не почувствовал своей неполноценности.

Дети старше трёх лет, как правило, уже понимают, что чем-то отличаются от остальных людей, имеют опыт затруднённого общения с окружающими, но привыкли к тому, что родители понимают все их жесты, взгляды, кивки, поэтому общение с незнакомыми, которые не сразу понимают их, затруднено. Они стесняются носить аппараты, так как прежде надевали их эпизодически (или вообще отсутствовали) и, по сути дела, были им не нужны. Не наученные слушать с аппаратами, они относятся к ним просто как к неудобным предметам.

Такие дети часто избалованы, так как родители к ним относятся как к больным, жалеют, стараются выполнить любое желание. Родители нередко сами пытаются заниматься с ними, но занятия эти бессистемны и строятся по школьному типу – за столом. Детям такие занятия быстро надоедают, они сопротивляются им. Тогда занятия прекращаются.

Преодолеть подобный отрицательный педагогический опыт непросто, но возможно.

Очень часто задают такой вопрос: «Как заставить ребёнка заниматься?» Ответ всегда один и тот же: «Заставлять нельзя ни в коем случае». Надо сделать так, чтобы ребёнку было интересно с родителями. Интересно находиться около них не только в тот момент, когда они с ним играют, но и тогда, когда родители заняты какой-либо другой деятельностью, обычной в повседневной жизни.

Вот мама убирает в комнате – рядом с ней обязательно должен быть и ребёнок. Ведь только тогда он и сумеет по-настоящему разглядеть много предметов: например, свой столик, когда достанет из-под него все бумажки, когда пролезет под ним и наткнётся на ножку, когда сам положит на него кубики.

Вот папа мастерит что-то по дому. Это опять ценнейшее время для ребёнка, для познания им окружающего мира. Из нескольких дощечек получается полочка, на которую можно поставить маленькую машинку – большая скатывается. Догадается ли ребёнок выбрать дощечку пошире? Что же это, как не занятие по развитию мышления?

А не догадается – тогда сегодня папа сам выберет нужную большую дощечку и руками ребёнка поставит машинку, а ребёнок почувствует, как прочно она встала. Не сомневайтесь – со временем он сам научится выходить из подобных положений.

Летом вы ставите на землю таз с водой, и ребёнок на звуковые сигналы кидает в него камешки. Что же это, как не занятие по развитию слухового восприятия? Даже самые непоседливые дети, которые (по словам родителей) упорно отказываются выполнять что-либо по их просьбе, никогда не откажутся от такого времяпрепровождения.

Нужно сделать так, чтобы ребёнку было интересно находиться около родителей не только в тот момент, когда они с ним играют, но и тогда, когда родители заняты какой-либо другой деятельностью, обычной в повседневной жизни.

Только не забывайте, что сегодня вы бросаете в таз песок, завтра – камешки, послезавтра – ракушки, а к концу недели в тазу получается настоящий пруд, где будет плавать лодочка, купаться кукла и т. д.

К этим занятиям привлекается и необходимый по нашей программе словарь. Вы называете предметы и действия, которые совершаете.

Если вы учите ребёнка читать, то именно в таких ситуациях и появляются первые таблички. Такая форма организации занятий одинаково подходит и для тех детей, которые никогда ранее не занимались с родителями, и для тех, которые уже считают, что занятия – это достаточно неприятная и скучная вещь.

Хорошо, когда к занятиям привлекаются другие дети. Тогда в большинстве случаев вообще отпадает проблема отказа ребёнка от того вида деятельности, который наметили родители.

§ 2. КАК НАЙТИ ВЕРНЫЙ ТОН

Самая сложная и самая главная задача родителей – найти верный тон занятий, правильную манеру поведения с ребёнком. Мама должна быть прежде всего мамой, а не учительницей (хотя с ребёнком и надо постоянно заниматься). Достичь этого можно лишь в том случае, если занятия будут естественным образом вплетаться в жизнь.

Каждый вечер, составляя план работы на следующий день по нашим заданиям, родители должны постараться любое упражнение представить в виде бытовой или игровой ситуации.

Заниматься с совсем маленьким глухим ребёнком в семье – это значит жить с ним точно такой же жизнью, какой живут все родители со своими детьми, но – продумывая каждый свой шаг, каждое слово, ловя каждый новый звук ребёнка!

Родители, вдумчиво занимающиеся с детьми:

- не оставят без внимания ни один указательный жест ребёнка, а возьмут его на руки, поднесут к заинтересовавшему его предмету и, если это возможно, дадут этот предмет как следует осмотреть, обнюхать, ощупать;
- будут жадно ловить и поддерживать любое познавательное движение своего малыша;
- как можно раньше откажутся от манежа, где ребёнок лишен возможности активно познавать мир;
- будут приучать малыша к самостоятельности, постараются ослабить его зависимость от других;
- и при всём этом они будут счастливы при появлении каждого нового умения ребёнка, всегда будут радостно настроены, никогда не будет у них приступов раздражения, если у ребёнка что-то не получается.

Всё это невероятно трудно. Но к трудностям родители должны быть готовы. Ведь чтобы преодолеть страшный барьер глухоты, необходим долгий и кропотливый родительский труд. При этом, однако, не всем и не всегда понятно, как разрешать возможные затруднения.

Трудности в занятиях родители иногда пытаются преодолеть криками, угрозами, наказаниями. Это не просто бесполезно, но и вредно! Такое воспитание может привести к одному из двух результатов – ребёнок или смирится и сделается вялым, трусливым, безынициативным, или будет выражать свой протест между занятиями, станет неуправляемым, озлобленным и мстительным.



Особенно внимательны и терпеливы должны быть родители тех детей, которые до начала домашних занятий успели уже год-два побывать в специальных интернатах. Ранее кратковременное пребывание дома всегда было для них отдыхом, их баловали в эти дни, старались чем-то порадовать и довольно редко занимались с ними.

Мама должна быть прежде всего мамой, а не учительницей. Достичь этого можно лишь в том случае, если занятия будут естественным образом вплестись в жизнь. Недопустимо любое форсирование обучения, даже если родителей угнетает мысль, что много времени пропало даром.

Теперь дома всё: и занятия, и жизнь, и развлечения. Осложняется положение и тем, что этих детей в течение долгого времени нельзя отдавать в массовые дошкольные учреждения, хотя они и привыкли к детскому обществу. Дело в том, что с детьми у них общение было слишком специфичным, а общения со слышащими сверстниками не было вовсе.

Этих детей нельзя ругать за то, что они постоянно пытаются объясниться «на руках», не хотят вступать в контакты со слышащими. Период адаптации к новой жизни может быть у них достаточно продолжительным. Поэтому недопустимо любое форсирование обучения, даже если родителей угнетает мысль, что много времени пропало даром.

§3. СРЕДА ГОВОРЯЩИХ СВЕРСТНИКОВ

Детей, которые никогда не были в специальных детских учреждениях, мы рекомендуем, в зависимости от обстоятельств, сразу же или через некоторое время отдавать в массовые детские сады.

Иногда эти рекомендации встречают непонимание со стороны родителей, которые считают, что время, проведённое ребёнком в детском саду, потеряно для него. Ведь основные занятия проводятся дома. Кроме того, родителей тревожит, что ребёнок не будет понимать воспитателей, не сможет выполнять их требования и, наконец, не сможет свободно вести себя со слышащими детьми, которые будут его обижать, сломают аппарат и т. д.

На основании достаточно большого опыта мы с уверенностью заявляем, что в большинстве случаев наши дети прекрасно себя чувствуют в массовых детских садах. Если родители в первый же день пребывания их ребёнка в детском саду дадут каждому из детей поддержать слуховые аппараты, на следующий день дети не будут обращать на них внимание. Они перестанут их интересоваться – так же, как очки товарища.

Сам ребёнок, если не поймёт чего-либо со слов воспитателя, будет выполнять задание, подражая другим детям. Но главное – ребёнок получит доступ в необходимую для него среду говорящих сверстников. Постепенно он приобретёт опыт общения с ними и вынужден будет понимать каждого, кто обратится к нему. Со временем он будет стараться сделать свои обращения так же понятными каждому. Чем раньше научится этому ребёнок, чем раньше он почувствует себя «своим» в мире слышащих, тем легче и увереннее будет его дальнейшее вхождение в этот мир.

Бывает, конечно, что за несколько месяцев занятий в развитии ребёнка происходят такие сдвиги, что родители, бесконечно уверовав в этот метод, прислушиваются к каждой рекомендации. Но чаще всего заметных сдвигов ещё нет, и приходится тратить немало сил, объясняя родителям, что, например, их должно не волновать так отсутствие слов, как отсутствие самостоятельности у ребёнка. Мама хочет услышать, как научить сына звать её мамой, а вместо этого её учат, как сделать движения мальчика более плавными и менее зажатými. Маму больше волнует отсутствие речи, а педагогов – отсутствие того, что необходимо для её возникновения. Пока мы ещё разными глазами смотрим на ребёнка, и взаимное непонимание естественно.

Настоящая совместная работа с родителями, которая является залогом успешного обучения ребёнка, лишь начинается. Постепенно, втянувшись в работу, мы лучше начинаем понимать друг друга, а главное – ребёнка.



В большинстве случаев на первой консультации – встрече с нами – ребёнок ведёт себя совсем не так, как дома. Если обычно он медлительный, то здесь движения его могут стать резкими, непоседа вдруг оказывается тихоней и способен долго просидеть за столом.

Особенно расстраиваются родители тогда, когда задания, которые легко выполнялись дома, почему-то вызывают на консультациях затруднения.

А ребёнок нередко не может выполнить знакомое задание только потому, что оно предстает перед ним в слёгка измененном виде. Всё это вполне закономерно. Наша встреча не расценивается как экзамен, для педагогов гораздо важнее видеть, как ведёт себя ребёнок в незнакомой обстановке, как он общается с незнакомыми людьми, какова манера общения с ним родителей.

§ 4. НЕ МЕШАЙТЕ ОШИБАТЬСЯ!

Вот трёхлетний малыш собирает в большой стаканчик стаканчики поменьше. Нас волнует не количество ошибок, которые он допускает в этой работе, а **степень его самостоятельности, уверенности**. Он пробует один стаканчик, другой, убеждается, что стаканчик не ставится, берёт следующий, опять пробует и т.д., вплоть до того момента, пока все стаканчики не поместятся в большой. Только после этого он с довольным видом смотрит на мать, показывая ей результат своей работы.

А вот противоположная, всегда тревожащая картинка. Ребёнок берёт один стаканчик и вопросительно смотрит на мать или на педагога. Он привык, что каждое его действие комментируется. Пока он не получит утвердительного кивка головой, он стаканчик ставить не будет. Этому ребёнку никогда не дают ошибаться, а следовательно, не дают и возможности самостоятельно исправлять ошибку, то есть самому искать решение задачи. Он лишается уверенности в своих силах, поскольку целиком сориентирован на взрослого.

Какое отношение имеет всё это к речи? Самое непосредственное! Ребёнок, который не уверен в своих силах, предпочитает молчать, а не говорить. Заговорит он не скоро и так же не скоро научится понимать окружающих.

Дайте ребёнку возможность самостоятельно исправлять ошибку, то есть самому искать решение задачи. Не лишайте его уверенности в своих силах. Ребёнок, который не уверен в своих силах, предпочитает молчать, а не говорить.

Не видя истинных причин происходящего, мать считает, что ребёнок просто упрямится, и начинает заставлять его говорить: тербит пальцами его губы, постоянно требует от него речи и т. д. Узел затягивается, потому что чем больше повторять ребёнку: «Говори!», тем меньше надежды, что он будет говорить по собственной инициативе.



“А ещё и так попробую!”

Ещё одна очень типичная картина. О чём бы вы ни спрашивали неуверенного ребёнка, он всегда прежде, чем ответить, посмотрит на мать. Он привык видеть мать в качестве переводчика. В беседе с матерью выясняется, что говорит она с ребёнком в замедленном темпе, с неестественной артикуляцией. Она облегчает ребёнку понимание собственной речи, заодно приучая его к мысли, что остальных людей понять очень трудно. Проще обратиться к маме, и она повторит сказанное другим человеком «понятно».

Постепенно ребёнок так привыкает к подобной манере, что не решается самостоятельно ответить даже в том случае, если понимает вопрос. Но это в дальнейшем, а пока он не в силах будет решиться даже на такие шаги: он не сможет самостоятельно подвинуть стул, хотя сидит явно неудобно, он не попросит игрушку, которая его заинтересовала. Он ждёт маминной реакции, и если она последует, он оживает.

Чаще всего подобное поведение ребёнка родители объясняют особенностями его характера (стеснительный, замкнутый, упрямый и т. д.). Им просто не приходит в голову, что они постоянно лишают ребёнка самостоятельности, разрешая каждое его затруднение. В самом деле, как научиться самому удобно устраиваться на стуле, если тебя всегда удобно сажает мама? Зачем переспрашивать, если папа всё равно повторит тебе слово по слогам так, что всё сразу станет понятно?

§ 5. НЕПРИЕМЛЕМОСТЬ ШКОЛЬНОЙ МИЗАНСЦЕНЫ

Не стремитесь облегчить ребёнку каждый шаг. Ведь чем старше он будет становиться, тем меньше и реже сможете вы ему помочь, а значит, когда-нибудь оставите его одного с проблемами, в которых он сам не в силах будет разобраться.

Обычно несложно посадить ребёнка за стол во время консультации. Гораздо труднее бывает вывести его из-за стола, дав при этом какое-либо задание, которое надо выполнять в другом месте. Ребёнок идёт на контакт лишь тогда, когда уверенно чувствует себя за столом.

Такое поведение ребёнка является сигналом неблагополучия. «Как вы занимаетесь дома?» – спрашивают родителей. «Он такой неусидчивый, – говорят с обидой родители о своём трёхлетнем сыне, – он совсем не хочет заниматься». Выход из этого положения они находят в том, что силой заставляют его сидеть за столом. Часто при этом ещё и требуют, чтобы ручки лежали на столе, а ножки спокойно стояли вместе.

Маленькому ребёнку очень трудно выполнить одновременно все эти требования. Но даже если они и выполняются, ничего хорошего от подобной «усидчивости» не будет. В лучшем случае ребёнок будет считать, что его жизнь состоит как бы из двух половин: в одной он поневоле оперирует теми знаниями,

Школьная организация домашних занятий неприемлема, ибо в этом случае ребёнок не сможет активно реализовать в жизни получаемые знания.

которые насильственно вбиваются ему в голову, а в другой – эти знания благополучно забывает. Ребёнок уверенно пересчитывает карандаши на столе, но не справится с подсчётом стульев в комнате, по цветовому образцу найдёт нужный цвет на картинке, но приложить тот же образец к нужному цвету у себя на костюмчике не сможет и т. д.

Развитие движений – первый и необходимый шаг к развитию речи, какой бы отдалённой на первый взгляд ни казалась эта связь.

Эта преимущественно «школьная» организация домашних занятий видна при первой же встрече с ребёнком. Необходимо в этом случае объяснить, почему неприемлема эта форма работы и почему их ребёнок, обладающий теми или иными знаниями, не может активно реализовать их в жизни.

Всегда настораживает ориентация взрослых только на речь, поэтому необходимо как можно более подробно объяснить, что речь – это не столько продукт работы органов артикуляции, сколько итог согласованной работы мышления, остаточного слуха, разнообразных движений. Если что-то в этой цепи повреждено, развитие речи будет своеобразным, нуждающимся в специальном педагогическом воздействии.

Всё это касается и детей с нормальным слухом. К сожалению, мало кто из родителей слышащих детей озабочен тем, что **ребёнок не будет хорошо говорить, потому что мало двигается** и его движения плохо скоординированы. Подобная беспечность родителей может потом обернуться для ребёнка серьёзным недоразвитием речи.

Развитие движений – первый и необходимый шаг к развитию речи, какой бы отдалённой на первый взгляд ни казалась эта связь.

Связи «мышление – речь», «слух – речь» выступают более очевидно, и разъяснений о необходимости проведения специальных занятий на развитие мышления и слуха обычно не требуется.

Давайте поговорим сейчас об этой очевидности более подробно.

ГЛАВА 2. ОСНОВЫ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

Эту тему мы сочли необходимым ввести в книгу отдельной главой, чтобы у читателя сложилось общее и достаточно целостное представление, что такое слух и со стороны аудиологической, и физиологической, и психологической, и, конечно, педагогической. В ней приведены результаты научных исследований, теоретических изысканий. Самое главное – мысль о том, что **глухого должно учить слушать, потому что можно это сделать**, – имеет своим основанием уже почти полувековую практику воспитания и обучения детей с нарушенным слухом, в результате которой появилось новое поколение – генерация говорящих и функционально слышащих глухих и слабослышащих людей.

На эту главу будем ссылаться в других разделах книги и включать части этой главы в педагогические и психологические рассуждения при анализе учебных ситуаций для сохранения целостности их развёртывания и логики описания.

§1. НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ

Как ни парадоксально словосочетание «глухота и речевой слух», но эти понятия при определённых условиях могут быть совместимы.

Диагноз «сенсоневральная глухота (тугоухость)» свидетельствует о серьёзных нарушениях в слуховой системе ребёнка. Эти нарушения имеют для него тяжёлые последствия: у ребёнка не развивается речь, не формируются или прерываются связи с окружающими людьми, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на психическом развитии ребёнка. Есть и другие негативные последствия.

Отсутствие в коре головного мозга импульсов от звуковых раздражителей оставляет значительные участки коры «спящими», что приводит к сбою в работе мозга в целом, поскольку эти участки включены в сложнейшую систему связей между разными зонами коры.

Особенно страдает речевая зона мозга, поскольку в неё не поступает речевая информация – сигналы от звучащей речи. Следовательно, бездействует чрезвычайно значимая для жизнедеятельности область мозга.

Однако такие последствия поражения слуха могут не быть для ребёнка столь драматичными. При создании определённых условий абилитации или реабилитации слухоречевое и умственное развитие глухих и слабослышащих детей осуществляется по общим законам психического развития слышащих детей.

Первое условие: глухие и слабослышащие должны находиться в речевой среде. Для того чтобы развивалась слуховая функция и постоянно совершенствовалось слуховое восприятие, учащийся должен жить в речевой среде, должен постоянно слышать речь, жить в её потоке. Естественная речевая среда – это семья, причём не только слышащих, но и говорящих, общающихся между собой речью слабослышащих или глухих родителей, и интегрированная среда учебного заведения.

Второе условие: **ребёнок должен быть двусторонне слухопротезирован.** Все глухие дети и подавляющее большинство слабослышащих должны носить слуховые аппараты постоянно.

Для многих эта рекомендация может показаться очевидной и давно известной. Но практика свидетельствует, что даже сейчас некоторые врачи-сурдологи рекомендуют глухим (слабослышащим) учащимся подождать с приобретением аппаратов; другие советуют приобрести только один аппарат, третьи утверждают, что использование аппаратов ухудшит слух, а отсутствие аппаратов «заставит глухого напрягаться», что и приведёт к развитию слухового восприятия.

Анализ этих рекомендаций свидетельствует о следующем. Отсутствие слуховых впечатлений начинает отрицательно сказываться на слухоречевом и психическом развитии ребёнка сразу после поражения слуховой системы. Поэтому задача состоит в том, чтобы заставить сохранные слуховые клетки как можно скорее начать работать.

Неслучайно природа дала человеку два уха, таким образом обеспечивается восприятие звучаний обоими полушариями мозга, локализация звучаний, полнота восприятия речевого стимула.

Ношение одного аппарата вместо двух не решает ни одной из перечисленных задач. Человек с нарушенным слухом не имеет возможности локализовать источник звучания. Сохранные слуховые клетки неработающего непротезированного уха постепенно перестают функционировать. Уровень разборчивости речи на слух при одностороннем протезировании ниже, чем при двустороннем, бинауральном восприятии речи. В крайне редких случаях бинауральное протезирование может быть противопоказано по медицинскому заключению (например, при длительных воспалительных процессах в ухе).

Слуховая система не может реагировать на звуковые сигналы, которые не достигают её. Тогда какой смысл имеет «напряжение» глухого человека? Сохранные клетки не возбуждаются просто потому, что интенсивность голоса недостаточна для достижения цели.

Третье условие: с глухими/слабослышащими **должны проводиться специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха.** Слуховые ощущения в начале пользования аппаратами являются хаотичными, учащиеся, которые никогда не пользовались аппаратами, не представляют себе, откуда исходит то или иное звучание и что оно означает. Необходимо помогать упорядочивать хаос звучаний, формировать слуховые представления и образы – бытовых шумов, музыки, речи. Это происходит в течение многих лет абилитационной работы.

Четвёртое условие: глухие/слабослышащие **должны иметь возможность слушать себя.** Самопрослушивание – обязательное условие и развития слухового восприятия, и формирования речевого слуха, и развития речи. Учащийся слушает учителя и путём многократных повторов и самопрослушивания в процессе каждого занятия учится подстраивать свои ответы при восприятии той или иной речевой единицы к эталону её произнесения преподавателем.

§ 2. АУДИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Аудиограммы свидетельствуют о том, что не все клетки улитки погибли, но в естественных условиях звуковые сигналы не доходят до сохранившихся клеток. Не получая раздражений, эти клетки находятся в состоянии покоя и могут атрофироваться. Другими словами, человек продолжает глухнуть, но уже не органически, а функционально, так как живые клетки уподобляются погибшим и не работают.

Необходимы специальные условия, которые обеспечили бы возможность поступления звуковых сигналов в орган слуха.

Тональная аудиометрия не отражает состояния слухоречевой функции, так как тоны аудиометра и речь – это совершенно разные сигналы, а для составления прогноза и программы слухоречевого развития каждого учащегося необходимо иметь сведения об ощущении им именно речевых стимулов с помощью различных электроакустических приборов. Наш опыт свидетельствует, что почти все так называемые глухие (необученные), у которых на тональной аудиограмме отсутствуют показатели ощущения высоких частот (4–8 кГц), чётко ощущают с помощью индивидуальных аппаратов не только звучание высокочастотных слов (типа «чашка, часы»), произнесённых голосом нормальной (разговорной) громкости, но и звучание слов, произнесённых шёпотом.

На данном уровне развития аудиологии, акустики, психологии и педагогики говорить о степенях тугоухости и группах глухоты бессмысленно, т.к. при наличии акустической аппаратуры они просто перестают существовать. Эти степени и группы – вчерашний день диагностики, ограничивающей перспективы слухового развития ребёнка определёнными границами.

Исследования свидетельствуют, что все дети с помощью аппаратов приобретают возможность восприятия широкого диапазона речевых частот при индивидуальных порогах ощущения у каждого ребёнка. Это создает базу для успешного развития речевого слуха у всех, однако темп этого развития у разных детей различен: у одних речевой слух становится базой формирования речи в период дошкольного детства, другим для этого требуются ещё годы обучения в школе или даже в вузе.

У всех детей с нарушенным слухом установлены значительные возможности развития слухового восприятия, речевого слуха. Но если дети не попадают в систему слухового воспитания, эти возможности остаются нереализованными, и мы имеем дело с прогрессирующей функциональной глухотой.

Немало слабослышащих выпускников специальных школ считают себя глухими, и они действительно ничего не слышат – до тех пор, пока во время обследования не убеждаются, что многое слышат без аппарата (пусть на близком расстоянии от уха), а с цифровыми аппаратами с лёгкостью не только различают, но и опознают речевой материал на расстоянии 5–6 м.

§ 3. БЕСПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ

К развитию слухового восприятия глухих/слабослышащих специалисты подходят по-разному, и от этого зависит дальнейшее социальное самосознание человека и его положение в обществе.

Два подхода являются бесперспективными и дискредитирующими саму идею о возможности и необходимости развития речевого слуха. Это, во-первых, распространённое мнение, что достаточно «надеть» слуховые аппараты, и развитие будет происходить без постороннего вмешательства, естественным путём. При этом подходе недооценивается необходимость специально организуемой длительной и систематической работы по формированию слухового восприятия, и весь этот сложный процесс сводится к техническому оснащению.

Во-вторых, развитие слухового восприятия отождествляется с механической тренировкой – повторением наговариваемого учителем речевого материала. В этом случае внешняя «оболочка» слова – его звучание – в практике глухих детей отделяется от его содержания, поскольку систематической работы над пониманием услышанного повторенного с ними не ведётся.

Слуховое восприятие не может быть отдано «стихии». Как и другие стороны психики, оно должно стать предметом специальной работы. Только в этом случае речевой слух слабослышащих и глухих будет развиваться в соответствии с общими закономерностями становления речевого слуха у нормально слышащих и будет выполнять те же функции, которые присущи речевому слуху слышащих.

В результате дети, *глухонемые* в начале обучения (и при глухоте, и при тугоухости), при пользовании аппаратами становятся *плохослышащими говорящими* (при диагнозе «глухота») или *почти нормально слышащими говорящими* (при диагнозе «тугоухость»).

Характер произношения, его внешняя сторона у слабослышащих и детей, имеющих пограничное между глухотой и тугоухостью состояние слуха, в подавляющем большинстве случаев не отличается или почти не отличается от характера произношения людей с нормальным слухом. Эти дети приобретают внятную речь, по внешнему оформлению напоминающую речь иностранцев.

Таким образом, дети – подростки – молодые люди проходят путь от глухоты к «плохослышанию»; от «плохослышания» к нормальному слышанию. Приговор врачей – «глухота» – это приговор медицинский, а не психологический. О психологической глухоте можно говорить только как о сиюминутном состоянии, но не как о глухоте на всю жизнь. То есть в одних условиях это состояние может закрепиться, и тогда человек в лучшем случае вырастает глухим, но умеющим говорить (хотя чаще он вырастает плохо говорящим и плохо понимающим речь окружающих). А в указанных выше образовательных условиях медицинский диагноз не становится роковым препятствием на пути слухоречевого развития человека.

§ 4. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И РЕЧЕВОГО СЛУХА

Процесс абилитации слуховой системы ребёнка с нарушенным слухом характеризуется постепенным изменением характера восприятия на слух и неречевых звучаний, и речи, что с помощью слуховых аппаратов происходит на протяжении длительного периода времени. Целью абилитации слуховой системы является создание акустических образов слов, т. е. формирование речевого слуха. Работа в этом направлении должна начинаться сразу после установления диагноза.

Начальный этап формирования слухового восприятия – **различение на слух** первых речевых единиц (слов, двусловных словосочетаний, двусловных фраз) характеризуется неустойчивостью слуховых представлений ребёнка, поскольку различение на слух материала осуществляется по самостоятельно вычленимым ими акустическим признакам.

Одним из первых формируется представление о времени звучания – ведущим на данном этапе является длительность звучания слов независимо от их фонетической структуры и ритмического облика.

Следующий шаг – самостоятельное вычленение ребёнком фонетических элементов речевого материала и опора на них при различении этого материала на слух.

Накопление разнообразных комбинаций фонетических элементов речи и опора на них при прослушивании речевого материала разного объёма (изолированные слова, словосочетания, фразы, тексты) и разной ритмической структуры происходит благодаря многократному повторению одних и тех же речевых единиц в разнообразных, постоянно меняющихся сочетаниях. Это ведёт к увеличению объёма слуховой памяти, к увеличению количества ассоциативных связей в коре и обеспечивает более высокий уровень анализа поступающей звуковой информации.

После определённого периода обучения восприятию на слух элементарной лексики у детей формируются акустические представления, позволяющие им на основе самостоятельно вычленимых акустических признаков делить слова на знакомые на слух и незнакомые. Таким именно образом слуховая память начинает развиваться не только у слабослышащих, но и у глухих с первых шагов абилитационного процесса.

Очередное изменение в слухоречевой системе детей выражается в появлении устойчивых акустических представлений о некоторых фонамах, их сочетаниях, о слоگو-ритмической структуре речевого сигнала и о его длительности.

Развитие у слабослышащих и глухих слуховой памяти даёт им возможность перейти на новый этап слухового восприятия – **опознавание на слух** знакомого речевого материала, который дети прослушивали в разных комбинациях в течение длительного времени.



«Давай я спою, а ты сыграешь»,
Москва, 1972

Совершенствование слухового восприятия речи происходит благодаря функционированию механизма речевого слуха, представляющего собой устойчивую структуру, которая включает

- принятие речевого сигнала;
- отражённое воспроизведение услышанного;
- одновременное самопрослушивание;
- осмысливание услышанного.



«А теперь я спою!», Москва, 1972

Активная речевая практика обучаемых в речевой среде при постоянном самопрослушивании и слушании речи собеседников в условиях длительной специальной работы по развитию речевого слуха приводят к появлению даже у глухих способности при качественном слухопротезировании **воспринимать на слух некоторые совсем не знакомые слова**. Это высший этап развития слухового восприятия.

Незнакомые слова дети воспроизводят с разной степенью точности: в виде очень близкого контура, с расхождением в 1–2 звука или абсолютно точно. Речь идёт не только о слабослышащих – они должны это делать, но и о глухих даже с незначительными остатками слуха. Таким образом, у большинства детей с нарушением слуха, абилитация которых началась в раннем или дошкольном возрасте, на определённом этапе слухоречевого развития (наступление

этого этапа индивидуально) ведущим при овладении устной речью становится слуховое восприятие, а зрительное восполняет пробелы, возникающие во время общения.

Одним из результатов работы по развитию слухового восприятия речи является прогрессирующее повышение слуховой чувствительности к разным сигналам, которое происходит только при направленном обучении. На стадии различения речевого материала на первом году обучения это выражается в том, что, научившись различать минимум слов даже при минимальном выборе (из 2–3) при определённой интенсивности звучания (относительно большой в начале обучения), учащиеся со временем различают этот же материал в тех же условиях при меньшей интенсивности. Уменьшение интенсивности достигается или за счёт уменьшения уровня громкости аппарата (тренажёра) или за счёт увеличения расстояния между говорящим педагогом и слушающим учеником, или за счёт слушания без аппарата (это относится к слабослышащим).

Предпочтительнее второй путь, поскольку он **расширяет пространство общения и приближает дистанцию между говорящими к нормам, принятым в данном сообществе людей**.

Такая работа проводится в течение всех лет обучения и охватывает тот речевой материал, который используется на специальных индивидуальных занятиях по раз-

втию слухового восприятия и речевого слуха (так называемый «слуховой словарь» каждого ребёнка). С течением времени расстояние, на котором учащиеся различают и опознают знакомый речевой материал с помощью аппаратов, существенно увеличивается от 5–10 см до 2–4 м у глухих и до 5–6 и даже более метров у слабослышащих.

Особенно значимы для слухоречевого развития сдвиги в расстоянии при слуховом восприятии речевого материала слабослышащими: при значительно уменьшенной (по сравнению с исходным уровнем) интенсивности звучания они не только различают и опознают ограниченный материал слуховых занятий, но в пределах знакомого словаря воспринимают на слух речь из речевого потока, с аппаратами – на большем расстоянии, без аппарата – на меньшем. Это значит, что при меньшем звуковом давлении на слуховые клетки отмечается более высокий уровень слухового восприятия речи.

Таков один из принципиальных результатов применения методики формирования и развития речевого слуха.

Описанные фундаментальные изменения, происходящие в слуховом восприятии лиц с нарушенным слухом, свидетельствуют о кардинальных изменениях в слуховой функции, что является результатом обучения.

С помощью цифровых аппаратов даже глухие могут точно воспринимать и воспроизводить не только словговую и ритмическую структуру слов, но и многие звуки речи. Если дети

с раннего возраста постоянно пользуются слуховыми аппаратами, то у них не появляется такой тяжёлый дефект голоса, как фальцет. Цифровые аппараты формируют у них новые – по сравнению с аналоговыми аппаратами – представления о тембре голоса собеседников и своего собственного. Тембровая окраска всех звуков меняется: даже глухие слышат теперь не только низкочастотные форманты гласных звуков (каждая фонема имеет сложный формантный состав, включающий и низкие, и высокочастотные составляющие), а весь спектр, поэтому речь звучит для глухих значительно естественнее, чем при пользовании аналоговыми аппаратами.

Под влиянием обучения постепенно исчезают пустоты в словах, воспринимаемых на слух, на месте тех звуков, которые первоначально не были слышны. Начинает восприниматься на слух вся звуковая структура слов, хотя часть звуков глухие воспринимают не точно, а приближённо и таким же образом воспроизводят их в своей речи. Произношение уточняется во время специальных занятий. Но у глухих и слабослышащих подростков/юношей, с которыми описанная выше работа не проводилась совсем или проводилась нерегулярно, положительные изменения в слуховом восприятии речи и в произношении происходят существенно медленнее.

Механизм освоения и понимания смысла текстов (в письменной и устной формах) заключается в единстве и одновременности работы слуховой, произносительной (голосовой), двигательной (ручной), зрительной систем человека. Поэтому в школьном обучении необходимо приучать детей к тому, чтобы они
а) слушая, проговаривали материал;
б) переписывая текст, проговаривали и слушали себя.

Конечной целью образования детей с нарушенным слухом является полноценное овладения ими той или иной профессией и включение в социум.

Успешность включения в среду слышащих учащихся и учителей зависит от ряда факторов, важнейшим из которых является уровень сформированности у детей с нарушенным слухом

- умений (или их подготовленности) понимать обращённую речь и смысл разговора;
- умения не бояться говорить с незнакомыми людьми;
- понимания смысла письменных текстов.

У большинства выпускников детских садов восприятие устной речи базируется только на зрительном восприятии без участия слуха, так как в период обучения они не носили слуховых аппаратов, с ними не проводилось специальной работы по развитию речевого слуха, и, как следствие этого, разборчивость и внятность их речи находится на низком уровне. У них не формировалась слуховая память. Речь их аграмматична, и в большинстве случаев доля самостоятельной речи или вокализаций мала.

§6. УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХО-РЕЧЕВОЙ СВЯЗИ

Несформированность слуховой и слухо-зрительной систем у неслышащих детей требует включения в учебный процесс реабилитационной работы по становлению и развитию речевого слуха.

Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и одновременному совершенствованию произношения с помощью слуховых аппаратов или тренажёра проводятся специалистом (сурдопедагогом) или дома с родителями. На занятиях целенаправленно организуются обстоятельства, в которых глухой слабослышащий ребёнок учится самостоятельно воспринимать и понимать смысл высказывания/текста.

Слуховое восприятие, как и любой вид восприятия, представляет собой **деятельность, а не пассивное состояние**. Слуховое восприятие речи обеспечивается работой речевого аппарата. Прослушивая речь, слышащий ребёнок проговаривает то, что слышит, сначала вслух, а затем про себя; проговаривая, он «подгоняет» своё произнесение к услышанному образцу. Следовательно, для того чтобы глухой/слабослышащий стал повторять то, что ему предлагается прослушать, у него должна быть сформирована слухоречевая связь. Условием её формирования является воспитание умения непосредственно после прослушивания реагировать голосом, речевым образом на любой речевой сигнал. Обучение этому умению состоит в том, что каждый раз после произнесения какой-либо речевой единицы (слова, словосочетания, фразы) за экраном или при слухо-зрительном восприятии педагог немедленно подносит микрофон к губам ребёнка, стимулируя повторить сказанное и услышать себя.

У слабослышащих (при наличии слуховых аппаратов) слухоречевая связь устанавливается довольно быстро, и их ответы бывают адекватны структуре произнесённого звукового комплекса.

Структура речевых реакций глухих детей долгое время не соответствует структуре речевого сигнала. Однако следует поддерживать любой отклик, даже если это будет не слово, а вокализация.

Постепенно под влиянием систематической целенаправленной работы по развитию слухового восприятия и постоянного общения на базе слухо-зрительного восприятия структура ответов глухих всё более приближается к структуре произнесённого образца, что повышает уровень опознавания ими знакомого и восприятие совсем не знакомого речевого материала.

Восприятие речи неразрывно связано с проблемой понимания речи. Поэтому необходимым условием развития речевого слуха является организация работы по формированию у детей образа слова. Это значит, что на занятиях по развитию слухового восприятия дети обязательно осуществляют какую-либо деятельность, проявляя смысл услышанного.

Таким образом, процедура занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха закрепляет действия каждого ребёнка в такой последовательности: **услышал – повторил – прослушал себя – проявил своё понимание услышанного и произнесённого.**

Самостоятельность и активность в вычленении акустических признаков слов, словосочетаний, фраз в процессе различения обеспечивается не только разнообразием структуры речевого материала каждого занятия, но и смысловым содержанием этого материала. Не допускается тематическая организация материала.

§ 7. ПОЧЕМУ ГЛУХИЕ МОГУТ НАУЧИТЬСЯ СЛЫШАТЬ

При различении на слух каждая речевая единица должна быть предложена не менее трёх раз (лучше 4–5 раз). И каждый раз, услышав и повторив слово (словосочетание и т. д.), дети должны проявить своё понимание его значения.

Уже на самом раннем этапе различения звучаний дети приобретают какие-то **акустические ориентиры, позволяющие им предпочитать одно слово другому.** Но при переходе к другим сочетаниям слов этих признаков оказывается недостаточно, и требуется время для открытий новых ориентиров. Помощь в накоплении акустических ориентиров, которую оказывает преподаватель, заключается в специальном подборе слухового материала для занятия. Каждое слово должно предьявляться в сочетании с разными словами.

Прослушивая каждое звучание в паре с другим, слабослышащий/глухой слышит нечто, что позволяет ему отделить одно слово от другого. При каждом новом наборе ребёнку приходится нащупывать новые ориентиры, так как старые, пригодные для узнавания этого слова на слух в предыдущей группе слов, в новой комбинации не срабатывают.

Постепенно каждое слово обростает несколькими акустическими признаками, персонально обусловленными, которые обеспечивают всё более успешное решение

задачи – выслушивание и понимание услышанного. Ещё более объёмным становится акустический рисунок слова с увеличением количества противопоставляемых речевых единиц и постоянным их варьированием в используемых на каждом занятии наборах этих речевых единиц. (Примеры слуховых занятий будут приведены в других главах этого пособия.)

В процессе такой деятельности начинает развиваться **произвольная слуховая память**. Сначала в ней удерживается небольшой объём звучаний, так как временная отсрочка незначительна. Со временем достижение уровня развития кратковременной слуховой памяти, при котором глухие опознают слова в 70–80 % случаев в объёме 4–5 слов при разнообразных их сочетаниях, является основанием для перевода ребёнка на более высокий уровень – на уровень долговременной слуховой памяти.

У всех слабослышащих этот переход наступает уже на первом году обучения, при этом объём кратковременной слуховой памяти у них значительно больше, чем у глухих. У глухих наблюдается более пёстрая картина: часть выходит на новый уровень на первом году обучения; часть – на втором; очень небольшая часть задерживается на уровне кратковременной слуховой памяти до третьего и даже (хотя и редко) до четвёртого года обучения.

Точность опознавания на слух речевого материала повышается с каждым годом, несмотря на увеличение объёма слухового словаря. Но это происходит лишь при условии постоянной работы по развитию у глухих/слабослышащих слухоразличительной способности, что обеспечивается использованием в обучении приёма противопоставления звучаний различных единиц, т. е. приёма различения звучаний.

§ 8. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА

Речевой материал для занятий по развитию речевого слуха у школьников выбирается из текстов учебников по тем дисциплинам, которые они изучают. Он составляет очень незначительную часть общего словаря каждого и называется «слуховым словарём».

Выбирая материал из текстов учебников, нужно учитывать

- а) **значимость** каждой речевой единицы для освоения данного предмета,
- б) её **объём**,
- в) **количество** этих речевых единиц.

Прокомментируем кратко каждый пункт этих требований.

а) Глухие/слабослышащие ученики учатся воспринимать на слух материал, который отражает суть того или иного предмета, учатся лучше ориентироваться в предмете и лучше понимать как речь учителя, так и речь одноклассников.

б) Объём речевых единиц, т. е. количество слов, входящих в их состав, должен быть разным. Это и отдельные слова (*подлежащее, сумма, длина, температура* и др.), и словосочетания (*имя существительное, триста двадцать четыре, пищеварительная система человека* и др.), и тексты разного объёма – от двух или трёх предложений до половины или двух третей страницы. В связи с совершенствованием аналитичности слухового восприятия даже глухих в программе представлен и слоговой материал.

в) Общее количество речевых единиц нужно рассчитать таким образом, чтобы в течение учебного года каждая включалась в занятия не менее 15–18 раз.

Одно занятие должно включать 4–5 речевых единиц (не более), в том числе тексты. С каждой речевой единицей проводится смысловая работа: при каждом очередном предъявлении одного и того же материала вопросы преподавателя должны расширять представление ученика о данной ситуации (данной речевой единице), при этом должна обеспечиваться самостоятельность размышлений и ответов ученика на поставленные вопросы.

§ 9. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ

Каждое занятие включает две или три части: восприятие не знакомого на слух материала (не на каждом занятии) – опознавание – различение. Основным методом развития речевого слуха является различение.

Во время занятия расстояние от педагога до слушающего постепенно увеличивается. Всех следует учить слышать учебный материал, произносимый педагогом шёпотом. Шёпотную речь глухие и слабослышащие также учатся слушать на всё увеличивающемся расстоянии, особенно это относится к слабослышащим. Детей следует учить говорить шёпотом – это могут делать и глухие.

Обязательно дети должны иметь возможность слушать собственную речь, для чего у них должны быть выносные микрофоны при слушании с индивидуальными аппаратами. Или же они должны пользоваться микрофоном тренажёра (при восприятии речи с помощью тренажёра).

Оптимальная периодичность индивидуальных/парных занятий в учебных заведениях 2–3 раза в неделю, минимальная – 1 раз в неделю.

Наряду со специальными занятиями целесообразно развивать слуховое восприятие при чтении детям вслух учебного материала с самопрослушиванием при выполнении домашних заданий.

Восстановить физический слух пока невозможно, несмотря на операции по кохлеарной имплантации, которые давно делаются за рубежом, а теперь внедряются в практику в нашей стране. Но положительная динамика развития слуховой функции фиксируется в аудиограммах почти всех воспитанных по описанной системе людей с ограничениями по слуху (хотя для достижения этого уровня разным детям требуется разное время).

Постоянно совершенствующийся речевой слух оказывает глубинное воздействие на психическое развитие глухих и слабослышащих, на их личность. Способность вслушиваться в речь собеседников, понимать их речь, способность самостоятельно устанавливать контакты со слышащими в любых ситуациях, свобода общения со слышащим близким окружением – одноклассники, учителя школы, приятели – в интегрированном пространстве учебного заведения и в социуме в целом.

Таковы результаты многолетней работы по формированию и развитию речевого слуха у детей с нарушенным слухом.

ГЛАВА 3. ЭТАПЫ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Итак, мы ознакомились и узнали о той очевидной для всех родителей и педагогов работе, необходимой для любого ребёнка с нарушенным слухом – будь у него незначительная потеря слуха или крошечные остатки слуха (как говорят врачи в таких случаях, «тотальная глухота»). Нам теперь известен стержень, вокруг которого должна «накручиваться» кропотливейшая работа по становлению и развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом. Работа, которая привела к возникновению новой генерации глухих – «функционально слышащих» и говорящих людей, хотя и имеющих медицинский диагноз «сенсоневральная глухота (тугоухость)».

Теперь обратимся к той очень неочевидной для большинства родителей, да и немало числа учителей, стороне педагогической деятельности, о которой уже упоминалось на самой первой встрече с глухим малышом. Мы имеем в виду описание тех условий, создаваемых взрослыми, которые приводят, во-первых, к сохранению имеющихся у глухого ребёнка качеств (как и у любого другого ребёнка без ограничений возможностей), и, во-вторых, к нормализации работы его слуховой чувствительности.

§ 1. КТО ЖЕ ТАКОЙ ГЛУХОЙ РЕБЁНОК?

Коротко ответить на этот вопрос можно так: обычный, нормальный человек (если его дефект не отягчён органическим поражением центральной нервной системы и интеллект изначально сохранен). Однако это утверждение справедливо при условии сохранения отношения к нему как к нормальному человеку всех окружающих, и в первую очередь – взрослых, которые с ним общаются.

Специфика роли взрослого состоит в том, что он должен наиболее выпукло и значимо для ребёнка играть роль вслушивающегося и слушающего партнера. Иначе из ребёнка с нарушенным слухом вырастет взрослый глухонемой.

Выдающийся советский психолог Л.С. Выготский отмечал: «Глухонемота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота, потому что она изолирует его от общения с людьми. Немота, лишая человека речи, отрывает его от социального опыта, выключает из общей связи. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности» (Выготский Л.С. Собр. соч. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 77).

В советской психологии и педагогике уже десятилетия существует опыт учебно-воспитательного процесса, в котором усилия взрослого приводят к тому, что даже слепоглухонемой ребёнок может быть реабилитирован в нормальной социальной среде. Мы имеем в виду работы И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова, А.В. Апраушева в Загорском детском доме для слепоглухонемых детей.

Наиболее трудной задачей воспитания и образования ребёнка с нарушенным слухом является формирование у него потребности говорить с другими людьми

в естественной, принятой манере – устной речью. То есть главная проблема – становление речевого общения и речевой активности у этих детей.

В методической литературе ситуацию общения прежде всего рассматривают с точки зрения обмена информацией, обмена какими-либо новыми знаниями или сообщениями. (Хотя психологические теории акцентируют и иные аспекты общения.) Момент новизны считается необходимым, так как без новизны теряется смысл информации. Таким образом, у собеседников предполагается потребность в новизне, потребность поискового характера. Тем самым утверждается, что ребёнок уже ориентирован на получение нового и именно из речевого высказывания.

В начале абилитации производить речевое высказывание глухой ребёнок не может. Но он может воспринимать и **вырабатывать в себе манеру говорящего человека**. Этой возможности не имеет слепоглухонемой ребёнок. Поэтому нам особенно важно и интересно увидеть, каким образом взрослые в Загорском детском доме (теперь это Сергиев Посад) формировали у детей человеческую манеру поведения.

Обратимся к А.И. Мещерякову. В своей книге «Слепоглухонемые дети» он пишет: «Практика воспитания вынуждена считаться с отсутствием у слепоглухонемого ребёнка ориентировочной реакции на новые раздражители и с надобностью формирования этой реакции на первых этапах его развития» (Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М., 1974. – С. 77). «Возникновение и выраженность ориентировочной реакции определяются не новизной раздражителя, а, наоборот, сходством его с теми раздражителями, ставшими сигналами, которые ранее подкреплялись. Чем более нов раздражитель, тем меньше шансов, что он вызовет у слепоглухонемого ребёнка ориентировочную реакцию. Оптимальным условием, при котором вызывается в этом периоде ориентировочная реакция, является предъявление измененного варианта ранее подкрепленного раздражителя» (там же. – С. 78).

Опыт воспитания слепоглухонемых детей интересен, во-первых, с точки зрения проявления «нормативных» (нормальных) сущностно человеческих характеристик поведения взрослых, общающихся с глухими или слепыми детьми; во-вторых, с точки зрения формирования и развития активности ребёнка, имеющего какой-либо физический дефект.

Ниже мы приведём описания двух случаев овладения детьми человеческим, культурным поведением. Хочется подчеркнуть мысль о том, при каком условии у ребёнка зарождается ориентировочная реакция. Мы настолько уверовали в то, что **новое есть «движитель» интереса ребёнка**, что уже не мыслим себе иного способа привлечения его интереса, внимания.

Анализ предельного случая формирования человеческой заинтересованности говорит о другом. Ребёнок может задержать своё внимание на чём-то только тогда, когда это что-то ему уже отчасти знакомо, но облик его другой – «изменённый вариант». У ребёнка появляется возможность самостоятельного сравнения, сопоставления. (Та самая самостоятельность и активность, про которые говорилось на первой консультации.) Тем самым у него появляется возможность вырастить в себе человеческое качество – ведь всё познается в сравнении.

§ 2. НА ПРИМЕРЕ СЕРГИЕВО-ПОСАДСКОГО ДЕТДОМА

На примере протоколов, приведённых А.И. Мещеряковым в своей книге, проследим, как строили своё поведение взрослые.

Ситуация 1. Подавление активности и её восстановление

«Условия жизни Нины Х. подавили в ней также проявление сколько-нибудь многообразной двигательной активности вообще... Её активность не направляли по естественному руслу: не учили стоять, ходить, одеваться, раздеваться, садиться на горшок. Все это – одевание, еда, передвижение её в комнате и т. д. – осуществлялось в быстром темпе, без учёта активности и нужд ребёнка. Естественная первоначальная активность её, если она в какой-то степени и существовала, была стойко угашена. И ко времени нашего обследования на все прикосновения Нина неизменно реагировала отстранением, при настойчивом же прикосновении начинала ныть, а то и плакать. Потребность в движениях она удовлетворяла многочасовым раскачиванием туловища вперед и назад. Все остальные движения были принудительными и осуществлялись без какой-либо активности ребёнка.

Необходимо было определить возможность и пути развития двигательной активности ребёнка. Обследование показало, что двигательную активность сформировать и развить можно.

Рассмотрим это на примере вставания на ноги из положения сидя.

Обычно когда Нину надо было переместить с места на место, с кровати на горшок, в ванну и т. д., её быстро брали руками под мышки, поднимали, переносили и сажали. При этом Нина сохраняла в воздухе то же положение ног, которое у неё было, когда она сидела в кровати. При наших попытках поднять её она также сначала поджимала ножки. Чтобы преодолеть поджимание ножек, применили следующий приём: к подошвам её ножек приставляли опору (хотя бы рука воспитателя), подъём туловища осуществлялся в замедленном темпе. Ребёнок, чувствуя под ногами постоянную опору, начинает разгибать ноги, туловище уходит от опоры, а ноги остаются на опоре, легко опираясь на неё.

В дальнейшем воспитатель постепенно начинает поддерживать туловище ребёнка всё слабее и слабее. Наступает момент, когда поддержка перестаёт требоваться совсем.

В описанном акте вставания активность ребёнка минимальна, она ещё только зарождается. Здесь поднятие туловища осуществлялось ещё усилиями взрослого, а не мышцами ребёнка. В дальнейшем доля активности ребёнка постепенно увеличивалась. Воспитатель помещал свои руки под мышки ребёнка и начинал его поднимать, однако подъём намеренно осуществлялся медленно и слабо, при этом ребёнок сам, силой своих мышц начинал помогать подъёму.

Таким образом зарождается **совместное действие взрослого и ребёнка**: взрослый его начинает, ребёнок продолжает. Это важнейший этап первоначального обучения слепоглухонемого ребёнка».

Ситуация 2. Овладение культурным предметом

«При обучении Риты Л. владению ложкой во время еды с величайшей отчётливостью можно было видеть, насколько всё-таки ложка является искусственным и, в общем-то, довольно неудобным орудием приёма пищи!.. Первое время Рита активно отталкивала ложку и брала пищу из тарелки только руками. Но педагог вновь и вновь вкладывал ложку в руку девочки и своими пальцами удерживал ложку в руке ребёнка. Держа в своей руке руку ребёнка, в которой находилась ложка, педагог зачерпывал пищу и подносил её ко рту девочки...

Приучив девочку брать ртом пищу с поднесённой к её рту ложки, воспитательница начала уменьшать свою активность. Зачерпнув ложку и поднеся её ко рту ребёнка, она попробовала разжать свою руку, предоставляя девочке самой удерживать ложку у рта. Постепенно девочка научилась удерживать ложку у рта до тех пор, пока еда не попадала ей в рот...

Позднее, так же постепенно, у девочки воспитывалось понимание и других правил поведения за столом».

Из приведённых в книге «Слепoglухонемые дети» протоколов наблюдений мы выбрали два случая, которые, противостоя, дополняют друг друга.

Комментарий к первой ситуации. Первый случай – рассказ о Нине – показывает, каким образом условия жизни, созданные из благих намерений сохранения жизни или удобства для ребёнка и взрослых, становятся ограничителями существования ребёнка до такой степени, что даже естественная потребность любого организма в движении, двигательная активность, была «стойко угашена».

Ребёнку стало невозможно пробиться к смыслу поведения взрослого, преобразовать хаос состояний, в которых он оказывается, в последовательность необходимых действий. Поэтому первый случай важен для нас как иллюстрация ситуации подавления и ситуации восстановления активности (в данном случае, двигательной), основания будущего разумного поведения.

Комментарий ко второй ситуации. Вторым случаем является ситуация, в которой в чистом виде представлено поведение взрослого и ребёнка в процессе овладения культурным предметом, т. е. предметом, применение которого не является следствием развития только двигательной активности ребёнка.

Выводы

Вывод 1. Основной вывод, который мы делаем из описания воспитательного процесса, приведённого А.И. Мещеряковым, заключается в том, что **овладение человеческим поведением начинается со столкновения со временем** – с временными изменениями сиюминутной потребности ребёнка (еда, передвижение).

Действительно, с одной стороны, необходимо замедленное, растянутое во времени действие, чтобы ребёнок имел возможность не потерять собственные ощущения, чтобы из них в его представлении выстраивалась какая-то последовательность, чтобы ребёнок успевал почувствовать изменения хотя бы мышечно.

Необходимо замедленное действие, чтобы ребёнок имел возможность не потерять собственные ощущения. Растягивание во времени обеспечивает взрослый, действуя совместно с ребёнком очень медленно, микродозами. Эта же постепенность, микродозированность характеризуют весь начальный период овладения каким-либо качеством.

С другой стороны – собственно временная характеристика действий, т. е. увязывание во времени отстоящих друг от друга событий (моментов или состояний). Ребёнок не совершает пустых действий, они всегда значимы для него. (Другое дело, когда нам, взрослым, кажется, что действие ребёнка пустое и ничёмное.)

Реакции ребёнка непосредственны. Дать им возможность быть и опосредствованными, аккумулировав в них весь положительный человеческий опыт и превратив их в действия, – цель педагогически направленного процесса жизни.

Вывод 2. Следующий вывод, который напрашивается при сопоставлении двух случаев, касается инструментов «растяжения» Времени.

В первом случае им является медленное совместное действие взрослого, владеющего смыслом действия, и ребёнка, овладевающего действием.

Во втором случае инструментом «растяжения» совместимого действия во времени является, кроме того, культурный предмет, которым овладевает ребёнок.

Другими словами, Время как момент жизни осуществляется для ребёнка культурным предметом и культурной позой (освоением ложки, овладением прямохождением).

Способом, «навязывающим» ребёнку особое время жизни, является поведение взрослого, т. е. совместное, точно дозированное в усилиях, медленное взаимодействие взрослого и ребёнка.

Совместимость – единственный способ действия для слепоглухонемого ребёнка, чтобы включиться в культурный процесс; замедленность – возможность для ребёнка успеть пристроить своё тело к процессу, т. е. исключить, с точки зрения ребёнка, хаос в движении; дозирование – выбор направления для поддержки и развития активности ребёнка. Действия взрослого всегда производятся в зоне привычного поведения ребёнка.

Анализ временной характеристики помогает понять, что основной трудностью при усвоении ребёнком чего-то в некоторой степени нового является **согласованность, координация в движении всех частей тела**, включающихся в предлагаемую работу (руки, шея, ноги, глаза, уши, артикуляционный аппарат и т. д.).

В дальнейшем, когда у ребёнка проявилась устойчивая активность в выполнении определённых действий (необходимые движения скоординированы, и эти действия уже стали для него проработанными, т. е. ребёнок может **производить процедуры в собственном темпе и ритме**), происходит сокращение процедуры по времени. Это сокращение становится основанием превращения её в обозначение последующего действия.

Следующий момент – **обращение этого же действия на других**, отождествление прodelываемой процедуры с действием других, т. е. перевод действия «в себе» в действие «для себя», через тождество «своего» действия и «чужого» действия.

Таким образом, воспитательный, учебный процесс выступает как ряд развертывающихся жизненных ситуаций, в которых накапливается, организуется опыт ребёнка, его поведение. В этих ситуациях устанавливаются временные отношения между телом ребёнка и пространством, в котором он находится, или предметом, который находится у него в руках. Средством установления отношения является взрослый и сверстники.

§3. ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛОГО

Опыт «развития психики в процессе формирования поведения» явственно обозначает для нас те формы поведения взрослого, которые формируют психику ребёнка, лишённого слуха и зрения.

Ещё раз напомним эти формы поведения взрослого:

- **совместимость действия,**
- **медленный темп движения,**
- **дозирование собственных усилий,**
- **организация обращения ребёнка на ребёнка.**

Мы считаем, что все эти моменты, необходимые в процессе становления психики ребёнка при экстремальных условиях (отсутствие и слуха, и зрения), непременно существуют и в процессе воспитания и становления психики детей только с одним недостатком – с недостатком слуха. Отсутствие дефекта зрения у глухого нередко порождает иллюзию возможности коррекции нарушенного хода развития через перевод речи из слухового облика (устная речь) в зрительный облик (дактильная или жестовая форма речи).



Глухому, а тем более слабослышащему ребёнку природой дефекта не предписано аномальное развитие. Вся книга – рассказ о том, при каких условиях дети с нарушенным слухом развиваются, подчиняясь закономерностям развития нормально слышащих детей.

В случае же обучения устной форме речи после или одновременно со стихийным формированием языка жестов не просто нарушается естественный ход становления психики ребёнка, но и закрепляются его отклонения от нормального хода развития. Это приводит к возникновению специальной психологии глухих, поскольку такое обучение изолирует ребёнка от процесса становления у него речевого поведения носителя родного языка.

Пример воспитательной работы в Загорском детском доме помогает посмотреть на проблему воспитания и обучения детей с нарушенным слухом как на **проблему формирования поведения «нормальности» взрослых** в общении с детьми в зависимости от состояния слуха ребёнка и от условий воспитания (семейное, организованное по типу массовых учреждений, организованное в специальных интернатах).

Мы рассмотрели сходство процесса воспитания слепоглухонемого ребёнка и ребёнка с нарушенным слухом, немного коснулись и отличий. Ниже проанализируем учебный процесс с позиции развития нормально слышащих детей.

§ 4. ЖИЗНЬ В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ ГОВОРЯЩИХ

Становление речи ребёнка – это жизнь в речевой практике говорящих (родителей, близких). Становление речи у ребёнка является сугубо практической деятельностью. Взрослые создают благоприятную среду для формирования речевых реакций и речевой активности младенца, его слуховой ориентировки в мире звуков только при постоянном речевом общении с ним.

В общении со взрослыми, прежде всего с родителями, ребёнок начинает обнаруживать звучания неречевые, к нему не обращённые, и звучания речевые, обращённые к нему непосредственно. Отклики ребёнка на речевые звучания говорят окружающим об активности речевого слуха ребёнка.

Для детей с нарушенным слухом этот стиль общения является таким же необходимым, как и для детей, не вызывающих подозрений в частичной потере слуховой чувствительности. Конечно, культура общения с глухим ребёнком включает особые условия для активизации его слуховой чувствительности и речевой практики.

С одной стороны, которую мы условно назовем организационной и про которую мы уже подробно писали, требуется, во-первых, ранняя диагностика снижения слуха и протезирование. Во-вторых, требуется постоянное ношение слуховых аппаратов в соответствующем потере слуха ребёнка режиме работы.

С другой стороны, содержательной, мы должны говорить о последовательном прохождении ребёнком нескольких этапов процесса становления или восстановления речи и о требованиях к этому процессу.

§ 5. ПОЛНОТА СЕНСОРНОЙ АКТИВНОСТИ

На первом этапе происходит восстановление полноты сенсорной активности ребёнка, базой для которой являются поведенческие отклики ребёнка. Всякая ответная реакция ребёнка на воздействия взрослого в общении включает его эмоциональный, двигательный и голосовой отклики.

Естественные реакции человеческого организма необычайно богаты. Поэтому мы считаем, что у глухого ребёнка, не говоря уже о слабослышащем, можно и должно сформировать речевые реакции достаточно полно (конечно, это требует гораздо больше времени, чем у слышащих детей). Для этой цели **необходимо создавать систему активных и целесообразных передвижений ребёнка в пространстве**, т. е. систему, направленную на освоение ребёнком объёма пространства, в котором он находится.

Под пространством мы понимаем не только помещение, в котором ребёнок передвигается, но и, прежде всего, деловое взаимодействие определённой группы людей в определённых обстоятельствах.

Взрослый не должен ограничивать естественных реакций ребёнка, но обязательно должен выражать свою доброжелательность и заинтересованность, должен ожидать реакций ребёнка и радоваться им. Только тогда взрослый сможет в совместном действии организовать культурные движения ребёнка. Совместное, дозированное движение при выполнении какого-либо действия, его оречевление, наговаривание ритмических фраз и тому подобное приводят к тому, что хаотические, произвольные движения ребёнка приобретают насыщенный эмоциями, культурный, разумный характер. Необходимость совместных действий при обучении нормально слышащих детей очевидна.

Оречевление действия взрослым даёт возможность поддержать и активизировать голосовые реакции ребёнка, соотнесённые с действием. Повторяемость сопряжённых действий организует ожидания ребёнка и позволяет ему опережать в своих ощущениях изменения в действиях и, следовательно, настраивать себя на соответствующий отклик. Если это происходит, то по ответной реакции можно судить о восстановлении полноты всего комплекса ощущений.

Отличие слышащего ребёнка от глухого в том, что слышащий организует звуковой поток, в котором он находится, своей артикуляцией. У глухого ребёнка тоже можно естественным путем вызвать практически все звуки родного языка и научить его родной артикуляции звуковых рядов (используя фонетическую ритмику). Однако артикуляция глухого необученного ребёнка не может организовывать его слуховые впечатления, поскольку их попросту не существует из-за низкой слуховой чувствительности.



В естественных условиях, стихийно, как у слышащего, связь между головным аппаратом и слуховым у глухого ребёнка установиться не может. Эту связь создаёт взрослый, организуя слуховую работу с ребёнком. Взрослый последовательно обучает ребёнка ощущать звуковой раздражитель, различать слуховой материал и опознавать его, вплоть до достаточно точного проговаривания ребёнком незнакомого слова, предъявляемого ему на слух.



Слуховая работа не разрушает естественно вырабатываемый стиль общения взрослого и детей, хотя она требует обязательного неоднократного проговаривания речевых единиц. Сначала используется особая и по процедурам, и по обстоятельствам работа – индивидуальные слуховые занятия. В дальнейшем разница в обстоятельствах стирается, и даже работа взрослого по исправлению произношения или восприятие «по слуху» (за экраном) не разрушает естественности общения ребёнка со взрослым или другими детьми, включая слышащих сверстников.

§ 6. ПОЛНОТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ГРУППОВОМ ОБЩЕНИИ

Итак, на первом этапе воссоздается полнота сенсорной активности. На втором – создаётся полнота обстоятельств, которая сохраняет и развивает сенсорную активность ребёнка. Поскольку мы организуем обучение ребёнка таким образом, чтобы он мог в себе «вырастить» естественное речевое поведение, полнота обстоятельств для нас означает полноту опыта группового общения, полноту таких взаимодействий, которые насыщают опыт ребёнка речью.

Если удаётся создать такие условия воспитания и обучения, при которых ребёнок не по требованию взрослого, а логикой дела, стилем жизни постоянно побуждается обращаться к своему товарищу, напарнику, соседу, тогда существование такой группы детей становится неформальным, т. е. естественным желаемым поведением каждого её члена.

Ситуации, развёртываемые в группе, становятся для детей областью приложения персональных желаний, намерений, усилий, осуществляемых в культурных, в том числе и в речевых формах.

Только в этом случае можно избежать формирования у детей жёстких стереотипов поведения, порождающих стереотипы мышления и речи. Поясним эту мысль.

Взрослый не знает, на что ориентируется ребёнок в своём восприятии, получая звуковое обозначение (т. е. слово или высказывание) неизвестных для него предме-

та или ситуации. Спрашивая – отражая речь взрослого («Так?»), ребёнок от чего-то в своём восприятии отказывается и тем самым сужает область, обозначаемую в данной практике этим звуковым знаком. Однако если сам ребёнок замкнут только на одном взрослом, он очень скоро установит границы использования знака, и затем потребует специальная работа, чтобы убедить ребёнка, что этот же самый знак (как и любое слово вообще) можно применять в других ситуациях и то, что обозначается им, может быть также и другим. (Глухим очень трудно понять даже знакомые слова, сказанные чужим голосом.)

Избежать этой работы позволяет специальная организация сверстников в процессе присвоения жизненного опыта, т. е. установление персональных, личных контактов между детьми. **Вариативность контактов обеспечивает полноту восприятия ситуации.**

Взрослый стремится закрепить границы смысла применения слова, т. е. знака, который для ребёнка каждый раз вполне конкретен.

Ребёнок стремится удержать в себе область, обозначаемую этим звукорядом, уточнить в своём поведении обстоятельства, к которым взрослый относит это звучание. Другими словами, ребёнок закрепляет отнесённость знака, отражая поведение и речь взрослого. Каждый ребёнок в группе имеет возможность воспринять жизнь знака не только у себя, но и у других, воспринять другие облики звучания. Причём эта работа происходит в границах общего, принимаемого всеми участниками смысла ситуации.

Поскольку весь предшествующий опыт участника делового общения накладывает персональный отпечаток на восприятие им практической ситуации, всегда существует некоторое несоответствие между пониманием одной и той же ситуации и описанием её. Вариативность в высказываниях уточняет и определяет границы ключевых обозначений ситуаций.

Вариативность утверждает «смысловую тождественность» выражений (высказываний), имеющих различный облик (произносительный, поведенческий, телесный и т. д.). Множественность этих различных по облику и эмоциональной окраске высказываний про одно и то же происходящее утверждает его определённую, но не закрепляет за высказыванием жёстких границ употребления.



«Слушай меня!»,
1-я экспериментальная группа Э.И. Леонгард,
Москва, 1972

§ 7. ПОЛНОТА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДИАЛОГЕ

Следующий этап воспитательного процесса – создание полноты взаимоотношений в диалоге. В этот период вслушивание в речь окружающих и в звуки, сопровождающие общение людей, становится для детей естественным проявлением их участия в разговорах.

Собеседники как участники диалога становятся равносильными: могут развёртывать свою речь в зависимости от потребностей общения. Каждый обладает инициативой и в произношении, и во вслушивании.

Опыт воспитания слепоглухонемых показывает, как легко заглушить активность организма и как трудно и медленно формируется самостоятельность и активность ребёнка, без которой ни о каких других качествах психики или навыках человеческой жизнедеятельности не может быть и речи.

Воспитание нормально слышащих детей в период овладения родным языком, в период становления родной речи у малышей говорит о сохранении обычной речевой манеры поведения у взрослых в практике общения с детьми, о проговаривании, наговаривании, приговаривании – **оречевлении действия и о ритмизации действия и речи.**

Эти границы двух предельных случаев обучения оформляют представление о глухом необученном ребёнке и предъявляют определённые требования к процессу воспитания и обучения детей с нарушенным слухом.



§ 8. СВОБОДА ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ

Нам представляется, что потеря слуха в первые месяцы жизни приводит прежде всего к невозможности ребёнка воспринимать мир объёмно, пространственно. Неслышащий ребёнок реагирует только на те воздействия, которые происходят в поле его зрения (а также, конечно, на контактные воздействия – тактильные и вибрационные). У него затрудняется становление полноценного полисенсорного восприятия окружающего мира, т. е. нарушается одно из главных условий нормального развития.

Обеднённое и искажённое восприятие окружающего мира глухим ребёнком требует включения его в особые практические ситуации, позволяющие ему свободно осваивать пространство, в котором он находится, т. е. осваивать объём взаимодействия людей, присваивать речевую форму поведения.

Требование свободы перемещения детей сохраняется на протяжении всех лет обучения. Но формы организации перемещения меняются: свободное перемещение в пространстве – двигательная активность – «пристройка» собственного тела к незнакомому

пространству (предмету) – собственный выбор напарника в действии – умение работать коллективно в группе, выражать свой замысел сообразно теме разговора – деловое обсуждение – свободная ориентировка в пространстве.

Двигательная активность, которая сохраняется и поддерживается предоставлением ребёнку возможности свободно осваиваться в обстоятельствах, является основой для становления полноценного восприятия окружающего. Ситуации, в которых нарабатывается чувственный опыт детей, организуются таким образом, что ребёнок, осуществляя деловое общение со сверстниками при решении какой-либо практической задачи, получает возможность дальнейшего расчленения объёма окружающего, т. е. приобретает представление о пространстве взаимодействия людей, о пространстве речи общающихся.

Проблема «пространственного голода», «двигательного голода», характерная для глухих детей, существует и в отношении слышащих детей. Она возникает каждый раз, когда подавляется естественное для каждого ребёнка стремление свободно – по делу – передвигаться по помещению во время занятий; когда прерываются или не допускаются деловые контакты ребёнка с избранным им самим напарником в работе; когда ребёнок прикован к постоянному месту, лишаясь возможности фактически (физически) изменять свою точку зрения.

Требование одинаковой внешней формы поведения для всех детей ведёт к исчезновению вариативности поведения, к обеднению детского впечатления из-за исключения возможностей разного подхода к ситуации, к делу, предмету, т. е. ведёт к уплощению и упрощению чувственного опыта.

Искусственно лишаемый в начальный период обучения возможности свободно ориентироваться в пространстве, ребёнок не только не имеет необходимых условий для появления разнообразных впечатлений, но и страдает от разницы в темпе внешних требований к его действиям, задаваемых взрослым, и собственным темпом действия.

К этой разнице в темпе и ритме внешнего и внутреннего особенно чутка речевая активность ребёнка. Речь взрослого в таких условиях носит инструктивный и объяснительный характер, исключающий для ребёнка возможность речевого выражения собственного намерения, замысла. Взрослый замыкает детей на себя, утверждает себя единственным образцом человеческого поведения, т. е. относится к ребёнку не как к равному носителю родного языка, а как к чистому листу, который требуется заполнить. При этом ребёнок, который не может самостоятельно соотнести свой темп с темпом инструктивным, нарабатывает, как правило, ОТЧЁТную форму, прикрывающую его БЕЗразЛИЧное, безОТВЕТственное отношение к ситуации.

С самого начала, даже если обучение по методике формирования и развития речевого слуха и речевого общения начинается в пять лет, взрослый решает зада-

чу присвоения ребёнком облика говорящего человека, становления у него манеры и позы говорящего человека.

Эта задача решается в ситуациях речевого общения, поскольку именно формирование у ребёнка потребности в речевом общении со взрослыми и со сверстниками является основным условием полноценного развития дошкольников с нарушенным слухом, т. е. приводит их к возможности общаться устной речью. В то же время определённые усвоенные формы общения служат в учебном процессе средством освоения предметного содержания, предложенного детям.

§ 9. РЕБЁНОК В СИТУАЦИИ НОВОГО

Ребёнок, попадающий в ситуацию «нового», практически не может охватить, воспринять её в целом, а следовательно, не может расчленить ситуацию как требуется. Действительно, взрослому известна ситуация, её элементы, логика связи между элементами, известны границы применимости этой ситуации и т. п.

Ребёнок этих представлений лишен – это для него «новое». А что и как воспринимает ребёнок в этом «новом», никто с уверенностью сказать не может. Восприятие ситуации под объяснение педагога является удвоением неизвестного – становится неясным и то, что ребёнок воспринимает из слов педагога. Кроме того, при этом ещё и теряются самостоятельность и активность ребёнка.

Сделать акт восприятия ситуации самостоятельным и активным действием ребёнка становится возможным, если предоставить ребёнку возможность устанавливать персональные, личные контакты с детьми, участвующими в ситуации. **Разнообразие контактов задаёт полноту восприятия практической новой ситуации.**

При таком подходе взрослому приходится не объяснять, а организовывать, регулировать практические действия детей, поддерживая их активность. Взрослый при этом также имеет возможность давать детям речевые образцы высказывания, в которых они в данный момент нуждаются.

Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен прежде всего на создание обстоятельств, при которых у ребёнка возникает намерение, желание изменить эти обстоятельства для решения поставленной или возникшей перед ним задачи. Знания и умения, которые обычно формируются в обучении, приобретаются детьми в процессе оречевления и обсуждения практических действий. Поэтому у педагога возникает задача организации речевого общения детей и организации своей собственной речи в этом общении.

Практической ситуацией (практикой ребёнка) мы считаем только ту ситуацию, в которой реализуются намерения, желания ребёнка, возникшие у него в данных конкретных обстоятельствах. Последовательность действий, производимая по инструкции или по заданному взрослым образцу, мы не расцениваем как практику или практическое действие ребёнка.

Форма реализации намерения может быть различной. Ребёнок, самостоятельно совершая определённый поступок, разрешает практически ситуацию, которая ему предложена или возникла стихийно.

Например, ребёнок берёт стул и достаёт со шкафа игрушку. Ему никто не объяснял, что взять, куда поставить, какой величины взять стул и т. д., он сам выбрал этот способ решения ситуации. И самое важное – то, что использование стула для ребёнка не является целью, – может быть, в данном случае ему нужно было принести игрушку своему товарищу, а может быть, показать, какой он высокий.



В то же время для педагога эта ситуация является учебной, её цель – обучить ребёнка зрительному сопоставлению предметов по величине. Поэтому в учебной ситуации педагог создал момент, в котором ребёнку необходимо использовать стул определённой величины.

Другой пример. Детям надо изобразить в рисунке (лепке, аппликации, демонстрации) содержание рассказа, заданного в виде письменного текста. Те дети, которые должны изображать текст, текста не имеют, он отдан другой группе детей, которые пересказывают рисующим прочитанный данной группой текст.

При выполнении этого учебного (искусственного) задания основные усилия педагога направлены на то, чтобы дети сами ощутили необходимость рассказать текст кому-то. Другими словами, не навязывая детям процедуру, не инструктируя их, педагог растягивает время до того момента, когда проявится намерение ребёнка (детей) высказать рисующим, что и где рисовать и потребуется от педагога предложение соответствующей речевой формы высказывания.

Время, затраченное на опробование различных вариантов выполнения задания, приведёт к тому, что найдётся ребёнок или несколько детей, желающих, выслушав текст, рассказать его другим.

Таким образом, обстоятельства ситуации строятся педагогом так, что практическое действие детей (в данном случае пересказ) вызывается необходимостью и по инициативе детей. И именно это мы называем практикой детей, практической ситуацией.

§ 10. КРИТЕРИЙ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Решиться на изменение обстоятельств может только активный ребёнок, который в принципе направлен на совершение действия. Такой ребёнок уверен в себе, его не страшит неправильность (с точки зрения взрослого) результата или действия. Если готовность к действию проявляется не столько по просьбе взрослого, сколько по собственному желанию, такого ребёнка считают не просто активным, но и самостоятельным.

Таким образом, важной задачей обучения детей с ограниченными возможностями является воспитание и сохранение у них активности и самостоятельности. Свойство активности проявляется в разных формах:

- **активное поведение** – это предпосылка направленного поиска, т. е. способность не избегать трудностей в решении возникающих или предлагаемых ребёнку практических задач;
- **активность в общении** – это способность быть контактным, не бояться незнакомых людей;
- **активность в речи** – желание и намерение высказаться, умение предложить свою тему разговора и развить её (или поддержать предложенную другими), т. е. умение участвовать в общем разговоре.

Как правило, активность и самостоятельность глухих и слабослышащих дошкольников сильно зависит от того, насколько привычна ребёнку обстановка и знакомы люди, вступающие с ним в контакт. В чужом помещении или с чужим человеком ребёнок будет чувствовать себя скованно, замкнуто, держаться за близкого человека.

Если ребёнок привык к неизменным внешним обстоятельствам жизни, ему практически негде приобретать опыт приспособления, пристраивания себя к изменениям, а следовательно, он не учится осваиваться в новом пространстве. Изменённые обстоятельства будут восприниматься им отрицательно, он будет чувствовать себя в них очень неуверенно. И конечно, он будет стремиться сохранить привычное: не отходить от мамы, не двигаться в незнакомом помещении.

Другими словами, неизменность внешних обстоятельств, стереотипность поведения не располагают к появлению у ребёнка психического свойства активности. Конечно, в привычном пространстве ребёнок активен. Но если мы рассматриваем активность как умение осваивать пространство, то **показателем наличия активности является нормальная, т. е. привычная для данного ребёнка форма поведения в незнакомых обстоятельствах.**

Что означает нормальное поведение ребёнка? Из всех качеств, которые обычно относят к этому термину, для нас важнее всего отметить следующие два.

Первое – это умение ребёнка реализовать свои намерения и желания в общепринятой форме. В опыте ребёнка каким-то образом представлен факт невозможности существования в одиночестве, без других людей. Психически здоровый, нормальный ребёнок в своём поведении постоянно проявляет факт человеческой взаимозависимости – будь это улыбка младенца, обращённая к матери; извинения мальчика, нечаянно толкнувшего прохожего, и т. д.

Второй важный момент есть проявление того же самого факта взаимодействия и взаимозависимости, но в другой форме – форме овладения предметным содержанием, с которым ребёнок сталкивается либо по желанию взрослого, либо по собственному желанию. Он может, участвуя в определённым образом организованной ситуации делового общения людей, и овладеть предметным содержанием, и выразить свою власть над ним в речи. Назвать – это уже приобщить себя к окружающему в данное время.

На протяжении всего дошкольного детства остаётся неизменным требование к обучению детей – овладение предметным содержанием происходит в ситуации делового общения детей. Участие в деловом общении со взрослым и со сверстниками даёт возможность и здоровому ребёнку, и ребёнку-инвалиду, сохраняя свою активность и самостоятельность, приобретать умение реализовывать свои намерения таким образом и в такой форме, которую выработало данное сообщество людей.

Первоначальный круг общения кажется узким – мать и ребёнок. Мать, обслуживая ребёнка, играя и разговаривая с ним, начинает учить его человеческому способу отношения к вещам, человеческой манере восприятия окружающего мира. Ребёнок уже может обращаться к окружающему миру соответствующим образом: либо кричит, либо зовёт «мама», либо улыбается и т. д. Он уже умеет держать рукой игрушку: мама разворачивала тельце ребёнка как нужно, брала его ручку и обхватывала ею предмет. Она делала это тогда, когда нужно было ребёнку, т. е. когда у него был интерес к данному предмету; и делала она это не так быстро, что-то в темпе движения приговаривая, чтобы ребёнок смог почувствовать изменения в своём расположении; и не так редко, так как с первого раза ни у кого ещё не получалось правильное направление движения. Доля её участия в совместном движении с каждым разом уменьшалась, тем самым сохранялась активность ребёнка в осваиваемом движении. Все слова и приговорки матери заставляли работать на произвольную, культурную координацию движений не только руки ребёнка, но и его уши, глаза, голос, голову, тело.

Приобретая культурный опыт, ребёнок становится всё более самостоятельным, все более активным, если его интерес к окружающему не гасят искусственными ограничениями. Совместные действия ребёнка и взрослого сохраняются при овладении новым, но постепенно уступают место другим, более адекватным возрасту и опыту способам постижения мира.

§ 11. КАК ВЕСТИ СЕБЯ ВЗРОСЛОМУ, ЧТОБЫ РЕБЁНОК БЫЛ АКТИВЕН

Принято считать, что с не умеющим что-либо сделать или не понимающим что-либо малышом доступнее и проще всего это новое «что-то» сделать совместно – так взрослый учит дитя ходить, пользоваться игрушкой, ложкой, карандашом и т. д. Совместность действия со взрослым ещё долго остаётся для малыша часто употребляемым инструментом познания нового, инструментом освоения нового пространства.

Как правило, ребёнок, вступая в чужое пространство, идёт вместе со взрослым, держится за его руку или, по крайней мере, «держится» за его голос, т. е. все время находится в контакте со взрослым. Причём ребёнок старается не терять лицо родного человека, на котором читает все свои чувства и поддержку или предупреждение своих намерений.

Когда ребёнок приобретает некоторую самостоятельность и, сохраняя свою активность, увеличивает дистанцию контакта, у взрослого создаётся впечатление, что одного его голоса теперь вполне достаточно для ребёнка. Уменьшается доля обращения лица взрослого к лицу ребёнка. И даже тогда, когда ребёнку надоедает находиться в обезличенном пространстве (внизу, где, в основном, он видит только ноги взрослых) и он начинает проситься на руки – поближе к лицу, это часто расценивается как каприз, и ребёнку навязывают взрослый режим восприятия и действия.

Знать и правильно распределять свои усилия в совместном действии с ребёнком взрослому необходимо, во-первых, чтобы научить ребёнка правильному действию, во-вторых, чтобы воспитать и сохранить активность ребёнка. Второй момент для нас более важен, так как если само обучение не стимулирует у ребёнка желание учиться, то оно практически бесполезно для ребёнка и вызывает трудности у педагога, так как требуется специальное формирование мотивов деятельности ребёнка.

Совместное действие – самый результативный способ для ребёнка включить себя в процесс освоения предмета. Мы уже не раз писали о совместном действии: о том, что это единственная возможность для ребёнка исключить хаос «незнаемого», «нового», «непривычного» в движении; что оно производится в зоне привычного поведения ребёнка; что необходимо точное дозирование усилий взрослого для сохранения и развития активности ребёнка.

Ребёнок, включающий себя в какой-то процесс и приобретающий уверенность в своих движениях, обязательно будет эти действия производить и в других ситуациях, испытывать себя в разных обстоятельствах. Как правило, ребёнок воспроизводит в поведении целостный облик ситуации, поэтому **ему необходим партнёр, которого он будет обучать, точно так же контактируя с ним, как контактировал он сам со взрослым.** Для этого у него есть две возможности – «проиграть» всё с куклой или со сверстником. Во втором случае возникает ситуация, которая проявляет неумение ребёнка входить в контакт с другим, т. е. требует специальной организации ситуации общения между детьми.

Специальная организация требуется ещё и потому, что дети дошкольного возраста, а тем более в возрасте двух-трёх лет, практически не могут применять содержательно инструктивную, объяснительную форму общения.

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Наверное, читателю уже понятно, что основным педагогическим средством построения учебного процесса является конструирование собственного педагогического поведения. И сейчас поговорим, как построить поведение взрослого, формирующее у глухих детей намерение, сказав что-то кому-то (в принятой, обычной манере), выслушать отклик для своего последующего ответа. Другими словами, поговорим о методологии.

§ 1. ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ ДВУХ ТРИАД

Методологическим основанием работы по обучению глухих и слабослышащих детей служит взаимозависимость двух триад, одна из которых – внутренняя триада – описывает поведение и состояние учащихся в качестве слышащих и говорящих, а другая – внешняя триада – описывает требования к грамотному, с точки зрения реабилитации, поведению преподавателя.

Внешняя триада

1. Осуществление преподавателем грамотного речевого поведения; создание/ задание/формирование структуры и процедуры учебной ситуации, которые адекватны реабилитационной цели;
2. Запрет на объяснительную речь; формулирование заданий в форме, которая адекватна сути, смыслу текста; (умение увидеть текст как диполь, элементами которого являются содержание текста и смысл; ориентирование учащегося на работу по смыслу/со смыслом текста);
3. Осуществление/реализация в учебной ситуации единства устной и письменной речи, задание полноты явленности языка.

Внутренняя триада

1. Проявление/осуществление/реализация речевой активности каждого учащегося;
2. Осуществление/реализация/проявление самостоятельности каждого учащегося в работе с любым языковым/речевым явлением, фактом;
3. Удержание в устном разговоре письменной формы, а в работе с текстом – проговаривание (сопряжённая и отражённая речь).

Очевидно, что совокупность всех компонентов триад описывает достаточную полноту условий реализации учебных ситуаций, направленных на решение реабилитационных задач, а именно, на минимизацию уже имеющихся дефектов. Очевидна также соотносительность и взаимная дополняемость компонентов из разных триад:

- речевое поведение преподавателя (внешняя триада) и речевая активность учащихся (внутренняя триада);
- запрет на «объяснительный» стиль речи преподавателя (внешняя триада) и осуществление, формирование у детей самостоятельности в продуцировании и восприятии речи, как устной, так и письменной (внутренняя триада);
- задание полноты явленности языковых фактов (внешняя триада) и одновременность оформления высказывания в письменной и устной формах (внутренняя триада).

§ 2. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА

Поясним взаимодействие триад подробнее. Прежде всего, поговорим о грамотном речевом поведении учителя, в первую очередь – преподавателя-реабилитолога – тьютора.

Речевое поведение учителя формирует у глухих и слабослышащих учащихся намерение, желание и умение, сказав что-то кому-то (в обычной, устной манере обращения), для своего последующего ответа **выслушать отклик на своё высказывание**. При всей разнородности персонального состава входящих в класс учеников каждому из них необходима организация именно такого рода реабилитационных учебных ситуаций. Ребёнок, учившийся в специальном учреждении для детей с нарушенным слухом, вообще не имеет опыта и тем более навыка говорить устно между собой, а у тех, которые учились в массовых детских садах, школах, опыт участия в деловых, предметных разговорах, беседах также достаточно беден.

Итак, словосочетание «речевое поведение» обозначает поведение взрослого/учителя/преподавателя, приводящее к возникновению и развитию инициативной, самостоятельной речи каждого учащегося из группы, в которой ведётся работа.

Поясним это на примере.

§3. ДЕМОНСТРАЦИОННАЯ СИТУАЦИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Двое из участников работы сидят друг против друга за одним листом бумаги. Лист разделён непрозрачным экраном такой высоты, которая не позволяет увидеть движение рук напарника, но вполне допускает разговор их между собой, глядя в лицо друг другу. Третий участник – наблюдатель – просит их нарисовать один треугольник. (Более сложный вариант формулировки задания исключает употребление числительного.) На все возможные вопросы рисующих (какого размера, где и т. д.) следует разъяснение, что единственное требование к ним – это нарисовать (один) треугольник, всё остальное неважно.

Как правило, каждый рисует треугольник на своей части общего листа. После выполнения задания наблюдатель снимает экран. Просьба нарисовать (один) треугольник, звучащая второй раз, после того как все убедились, что на одном листе нарисованы два треугольника, уже имеет только одно толкование: двум рисующим нужно нарисовать один треугольник, т. е. рисовать вместе. Как бы ни вели себя в дальнейшем рисующие, они вынуждены начать **разговор по делу**, т. е. договориться – кто, где, что будет рисовать.

Такое поведение наблюдателя, третьего участника ситуации можно интерпретировать для дальнейших методических рекомендаций как наглядное создание контекста ситуации. Обычно обстоятельства – вещные, пространственные, временные, языковые, индивидуально-личностные и т. д. – не воспринимаются со «смыслом». Их, конечно, отмечают и замечают, но не воспринимают как определяющие смысл заданий. Другими словами, они не считаются, не понимаются как условия выполнения будущего задания. Лёгкое недоумение – расположение друг напротив друга за чем-то, какой-то экран, лист бумаги под экраном, могут даже и не заметить, что лист один на двоих. И только после привычного отклика на просьбу выполнить задание, которое опять же было воспринято привычным образом, т. е. не очень-то вслушиваясь, вдумываясь в сказанное,

при вынужденном сопоставлении собственного результата и повтора формулировки задания появляется необходимость связывать обстоятельства со своими действиями.

Если бы все воспитывались, как «разведчики», т. е. с постоянным вниманием и обдумыванием обстоятельств, действий, чтобы докопаться до смысла происходящего, то, наверное, появились бы участники ситуации, которые хотя бы задались сначала вопросом и к себе, и к напарникам о смысле бытования в ситуации предметов, вещей, находящихся между ними.

В нашем примере все участники пользовались речью, поскольку это пример работы со слышащими. Однако наблюдатель ничего не объяснял, не задавал наводящие вопросы, не указывал, не подсказывал, не оценивал. Когда он демонстрировал результат выполнения задания, он снял экран, т. е. показал их общее поле работы, и участники сами увидели неверный результат. Если участники его не видят, то наблюдатель опять-таки не оценивает, а задаёт вопрос о количестве нарисованных треугольников, ответ на который приводит рисующих к собственной оценке собственной работы.

Другими словами, речевая активность наблюдателя была минимальна. Двое других, напротив, не смогли бы выполнить задание, если бы не были активны в речи, в обращении друг к другу, т. е. их речевая активность предполагается максимальной.

Кто же из участников является носителем речевого поведения? Совсем не обязательно, что тот, кто много говорит, и даже по делу, ведёт себя «речевым образом». По нашему представлению, именно наблюдатель создаёт такие обстоятельства общего дела, которые приводят к речевой активности действующих лиц. Следовательно, именно он осуществляет речевое поведение – он ведёт и ведает, кого и куда ведёт.

§ 4. КАК КОНСТРУИРОВАТЬ РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Что ведает носитель речевого поведения?

Во-первых, то, что говорящий – это обращающийся к кому-то со своей мыслью. Значит, он, ведающий, должен устроить так, чтобы обучаемый речи **не был в одиночестве**, поэтому дело предлагается минимум двум людям.

Во-вторых, то, что двум (нескольким) людям, находящимся вместе, ещё надо проявить необходимую в ситуации **обращённость друг к другу**, то есть необходимо дать им возможность почувствовать свою общность. Поэтому предлагается не два, а один общий лист бумаги. Поэтому появляется экран, который, разделяя общий предмет, подчёркивает своим видом не столько разделённость, сколько объединённость, взаимосвязь, взаимозависимость находящихся вместе людей. В свою очередь, и действующих лиц рассаживают таким образом, что задача обращения друг к другу, разговора между собой также становится очевидной – они обращены друг к другу, они сидят лицом к лицу.

В-третьих, то, что для появления мысли, которую нужно было бы словесно оформить и обратить, высказать другому, необходимо предложить вполне **конкретное дело**.

В-четвёртых, то, что необходимо задание дать в такой форме, которая проявляет опять-таки общность участников дела – один треугольник на двоих.

Как ведёт себя «носитель речевого поведения»? Он не объясняет, не инструктирует – он изменяет обстоятельства, конструирует их, а они (обстоятельства) сами или их изменения побуждают участников общего дела обращаться друг к другу, тем самым разрешают предложенную ситуацию речевым образом.

Необходимости вслушиваться в звучащую речь своих партнёров нельзя добиться призывами или требованиями! Эта форма общности может возникнуть только практически, при соотношении полученных результатов дела с заданием. Поэтому на первых этапах развития речевой активности учащихся речевое поведение педагога, как правило, не включает в себя объяснение.

Речь «ведущего», в которой используются только обычные слова, не может быть обычной речью, она должна проявлять определённые отношения между участниками дела и высвечивать в обстоятельствах дела те моменты, которые крепят общность, необходимость существования в данный момент в данном месте данной группы учащихся.

При описании и анализе предлагаемых учебных ситуаций особое внимание уделяется раскрытию двух взаимно и одновременно формирующихся сторон учебного процесса: поведение педагога, т. е. его речевая сущность, и поведение учащихся, т. е. зарождение деловой обращённости друг к другу, речевой инициативы каждого учащегося, их речевой активности.

§ 5. ПОШАГОВОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ, ФОРМИРУЮЩЕЙ РЕЧЕВУЮ АКТИВНОСТЬ

Примером формирования речевой активности может служить описание развития учебной ситуации «выполнение инструкции», в основу которой положен принцип использования методического приёма «оречевления» (описания) осуществляемых действий.

Первый шаг в развёртывании ситуации заключается в написании какой-либо инструкции из набора предлагаемых каждому из учебной группы. Лучше всего предложить это задание на дом. Этот шаг фиксирует в письменном виде понимание каждым учащимся заданного слова («инструкция») без совместного обсуждения в группе на занятии. Более того, задание требует воплощения в тексте этого понимания – собственное понимание слова, выраженное в собственной речи. На данном этапе развёртывания ситуации важно именно выражение, фиксация собственного понимания слова, а не объяснение или разъяснение слова.

Второй шаг: во время занятия происходит чтение авторами вслух придуманных текстов для всех. Как правило, чтение достаточно формально и безлико, точнее можно сказать, что происходит озвучивание записи. При этой работе отсутствует главный элемент чтения – адрес. Каждый, кто озвучивает текст, звучит «в никуда», иногда учащиеся читают текст для учителя, однако при этом их заботят не содержательные стороны ситуации, а прежде всего отчётность в выполнении задания. По своей позиции учащийся не является ни «читающим», ни «говорящим». Однако формально каждый голос слышен, и таким образом все знакомятся с текстами друг друга. Обсуждение услышанного не проводится, поскольку и «слушающих» тоже нет – не было вслушивания, и потому – слушали, но не слышали.

Всё меняется, когда по просьбе учителя автор инструкции начинает читать её выbranному им самим напарнику, который соглашается действовать по его инструкции. Это *третий шаг* в развёртывании учебной ситуации, на котором задаются **условия появления разных позиций у разных участников ситуации**.

Во-первых, появляется пара согласившихся друг с другом взаимодействовать людей. Дела у них разные, но при выполнении их участники зависят друг от друга – «действующий» не может ничего делать, если не услышит что ему делать. Появляется возможность слушать. Позиция «звучащего» меняется одновременно с появлением «действующего», так как у него **возникает адрес** – кому говорить и зачем говорить. У него появляется **намерение говорить**, а следовательно, **возможность сказать** так, чтобы быть услышанным, понятым.

Раскрытие указанных возможностей есть следствие реализации, осуществления в построении ситуации одного из принципов проявления понимания смысла, а именно язык, в котором смысл проявляется, должен отличаться от языка, в котором смысл задаётся. Действительно ли текст является инструкцией и что содержится в инструкции, проявляется в самом действии по инструкции.

При прослушивании первых же заданий всем присутствующим и автору в первую очередь становится ясно, что инструкции написаны не конкретно, очень общими словами и выражениями. Ясность создаётся вопросами педагога к действующему лицу, он уточняет, почему ученик совершил то или иное действие: он услышал, что ему сказали так сделать или он уже до слов знал, что это действие нужно сделать.

Именно таким образом педагог разворачивает действующего напарника к позиции «слушающего», раздвигая его предыдущую позицию «действующего»: теперь он, прежде всего, становится «слушающим».

По условиям игры напарник автора инструкции должен быть человеком, который никогда не сталкивался с предметами, о которых говорится, они ему абсолютно неизвестны. Тогда на этом этапе разворачивания учебной ситуации **возможность слушать становится необходимостью вслушиваться**.

Следующий шаг – это поиски точных описаний предметов и действий. Момент изменения речевой активности учащихся может наступить уже на этом шаге развёртывания учебной ситуации, поскольку становится понятным, что и зачем ищется.

Не призывы учителя, не указания и требования его, а ход развития ситуации привёл участников к необходимости найти наиболее подходящие слова и грамматические конструкции для словесного выражения действия.

Наибольшие трудности возникают, как правило, при описании пространственных перемещений. Весь класс принимает активное участие в поиске высказываний, наиболее адекватных совершаемым действиям, – неискоренимое желание учеников подсказывать и слушать подсказку начинает реализовываться как механизм проявления речевой активности наблюдателей за совместной работой пары действующих лиц.

Однако через некоторое время становится очевидным ещё один момент, совершенно неожиданный. Автор превращается из *инструктирующего* своего напарника в *описывающего* совершённые им действия.

В учебной ситуации, наконец, возникает момент осознания учениками разных позиций – «говорящий», «слушающий», «действующий», «наблюдатель», «советчик» и др. Ученики, наконец, начинают активно относиться к собственной речи и к речи совместно действующих с ними людей, начинают вслушиваться в речь других и в собственную речь.

Учащиеся начинают признавать, что «говорящему» сначала надо представить образ действия, а потом облечь его в слова, т. е. найти подходящую для него словесную форму. Для учащихся-инвалидов по слуху очень важны оба момента, эти две стороны одного языкового явления – «представить образ действия» и «облечь в слова» – поскольку слова без образа не существует. Часто «говорящий» становится одновременно и «слушающим» советы, как лучше выразить мысль.

Учитель может усложнять работу соответственно уровню речевого развития группы или уровню речевого развития действующих пар. Может предложить строить высказывания большего объёма и с более сложными временными отношениями и т. п.

Последний этап развёртывания ситуации – это запись нового варианта инструкции в тетрадах с последующей проверкой записи либо самостоятельной, либо выбранными напарниками.

§ 6. СОХРАНЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕРВОСТЕПЕННАЯ ЗАДАЧА

Следующая пара компонентов триад (самостоятельность учащихся и объяснения педагога) рассматривается под углом, прежде всего, сохранения качества «самостоятельность действия», которое не может не быть у учащихся.

Однако трудность для учителя и преподавателя-реабилитатора (тьютора) заключается в том, что в языковой и речевой работе глухие и слабослышащие учащиеся в подавляющем большинстве привыкли себя считать неуспешными и поэтому ак-

тивность перекладывают на взрослого. Тем более, что в практике обучения и образования закреплено мнение, с которым никто не будет спорить: учитель – это носитель не только нового для учащегося знания, но и носитель родного языка, носитель культуры своего народа.

Поэтому сохранение обычной манеры обращения к учащимся, обычной, традиционной манеры ведения разговора, привычной структуры и процедуры занятия приводит не только к безынициативности глухого или слабослышащего в языковой/речевой сфере деятельности. Оно приводит ещё и к потере самостоятельности действий учащихся в ней, поскольку отказ от инициативности, активности в предложенной ситуации является внешним признаком непринятия смысла и содержания ситуации, а следовательно, и тех заданий, которые в ней предлагаются. Именно в этом случае решения учащегося с нарушенным слухом становятся формальными действиями, отстранёнными от его внутреннего состояния, они не затрагивают его личностные качества и личные намерения и желания. А если это так, то говорить о речевом развитии глухих/слабослышащих учащихся не имеет смысла.

Сохранение обычной манеры обращения педагога к ученикам, традиционно школьной манеры ведения разговора, привычной структуры и процедуры занятия приводит не только к безынициативности учеников в речевой сфере деятельности, но и к потере самостоятельности действий учащихся.

Проблема потери самостоятельности и активности детей в учебном процессе актуальна и для слышащих детей. Начиная уже с дошкольного периода, даже в простейших, казалось бы, заданиях детишки испытывают давление активности взрослого, который всё знает и всё умеет. Взрослый желает сразу всё правильно и объяснить и показать малышу. Желание это постепенно приводит к исчезновению в нём самом веры в возможности детей самим справиться с любым заданием, а у ребёнка исчезает активность и самостоятельность в решении предложенного задания.

Причина утверждения такой манеры поведения взрослых в процессе обучения кроется, с нашей точки зрения, помимо прочих обстоятельств, и в определённой манере «вопросания».

§ 7. КАК НЕ НАДО ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ

Существует много заданий и игр, в которых взрослые начинают задавать вопросы, думая, что тем самым облегчают ребёнку понимание задания или его выполнение. На самом деле взрослые чаще всего совершают подмену педагогических условий. При самостоятельном решении задания у ребёнка сохраняются собственно все психические качества, приводящие его к решению. Он слышит и видит, выслушивает и усматривает предлагаемое взрослым; он сопоставляет увиденное, т. е. замечает и сходства, и различия в изображении; сам выговаривает, самостоятельно выбирая для этого и время, и лексику.

Некоторые дети любят приговаривать, звучать, когда что-то делают. Некоторые молчат, а когда выполняют задание – оглядят его, могут сказать одно слово – «всё», и только при повторной просьбе начнут говорить более или менее развёрнуто. Даже дошкольники имеют уже сложившуюся, достаточно разную манеру поведения при решении заданий, и различия в манере, стратегии решения лежат гораздо глубже, чем нам кажется по педагогической привычке (см.: Еремеева В.Д., Хризман Т.П. «Мальчики и девочки – два разных мира», М.: Линка-пресс, 1998).

Совсем другое состояние появляется у ребёнка, когда взрослый берётся задавать вопросы, используя обычную, идущую от школьного облика манеру. Например, предлагая картинку с изображением четырёх матрёшек, взрослый просит ребёнка сравнить и указать различия (см.: «Давайте поиграем». М.: «Просвещение», 1991). Цитируем книгу:



«Так как дошкольнику трудно сравнивать сразу четыре предмета, то вначале можно провести игру по вопросам, выясняя, почему ребёнок даёт именно такой ответ. Вопросы: одинаковые ли волосы у матрёшек? одинаковые ли платочки? одинаковые ли ножки матрёшек? одинаковые ли у них глазки? одинаковые ли губки? и т. д.» (с. 8).

Задавая такого рода вопросы, взрослый берёт всю активность на себя. Активность ребёнка, которая предполагается при объяснении им своего ответа, только ещё больше подчёркивает его позицию отчитывающегося перед взрослым за своё мнение.

Взрослый называет вслух то, что он, взрослый, увидел, а именно: волосы, платочки, ножки, глазки у матрёшек. Следовательно, он заставляет смотреть ребёнка именно на эти части изображения именно в данный момент (когда прозвучал вопрос), практически отрицая самостоятельное ребячье осматривание рисунка.

Называя увиденное, взрослый отрицает инициативу в назывании у ребёнка. Указав ряд изображений для сопоставления, не даёт возможности установить аналогичные взаимоотношения самому ребёнку.

Детям остаётся только выдавать ответы «да» или «нет». Часто это превращается в простую формальность именно из-за активности взрослого. Если он взял на себя активность в перечисленных выше случаях, то и в развёртывании детских «да» и «нет» он, конечно, тоже будет активен: *«Молодец, правильно, у этой матрёшки волосы тёмные, а у этой светлые. Ну как же одинаковые, посмотри внимательно, вот у этих одинаковые – светлые. А у этой какие волосы? Правильно, тёмные. Значит, эта матрёшка отличается от других, у неё тёмные волосы»* и т. д.

Задавая ребёнку цитированные выше вопросы, взрослый тем самым переводит ребёнка с позиции активной на пассивную, несамостоятельную. Взрослый при этом, конечно, уложился в то время, которое сам себе выбрал и отмерил – сегодня позаниматься по это-

му заданию; конечно, он добился положительного результата – указаны различия в изображениях; возможно, даже его поведение и эмоциональное состояние были таковы, что ребёнок и не заметил подавление своей активности. Однако если подмена педагогических условий и вопросно-ответный стиль общения с ребёнком на занятиях/в общении будут преобладать, то наряду с достижениями определённых результатов у ребёнка будет вырастать и чувство нежелания пребывать в обстоятельствах, требующих этих достижений.

Взрослый своим вопросом должен указывать не на само изображение предмета (тем самым он исключил бы самостоятельный поиск ребёнком элементов картинки), а очерчивать пространство, в котором изображение предмета находится, т. е. «уменьшенную» часть картинки, предлагая ребёнку её рассмотреть.

Наше рассуждение нельзя понимать как призыв отказаться от вопросов или запретить задавать вопросы в общении с детьми в процессе их обучения. Но вопрос вопросу рознь. Вопросы, которые сформулированы так, что не подавляют активность ребёнка, так, что создают возможность ему самому перестроить своё восприятие, сохранить внутреннюю уверенность в своих силах и ощущение доступности задания, должны обязательно существовать и в разговорах по ходу выполнения задания, и при воспоминании о нём, и при обобщении заданий.

Разговор должен строиться как разговор равных партнёров, должен быть договором или, точнее, сговором, без отрицательного оттенка, который закрепился за этим словом в последнее время. Сговор – С ГОВОРе́нием или ГОВОРе́нием С той и С другой стороны без предпочтительности какой-либо из них, т. е. **на равных**.

Поэтому, возвращаясь к нашему примеру, зная, что объём задания – четыре матрёшки для сравнения – может быть труден ребёнку, но, желая сохранить именно предъявленное изображение, сговариваемся с ребёнком: *«Валя, мы сразу всех будем разглядывать матрёшек или сначала одну (эту, правую, верхнюю и т. д.) часть карточки, а потом другую? Петя, мы про каких матрёшек поговорим сначала – про крайних или про средних? Женя, будем сравнивать трёх первых матрёшек, а самую левую не будем?»* и т. д.

Взрослый называет/указывает не на само изображение предмета (тем самым он исключил бы самостоятельный поиск ребёнком элементов картинки), а очерчивает, описывает пространство, в котором изображение предмета находится, т. е. «уменьшенную» часть картинки, которую предлагает ребёнку оглядывать.

Он сужает пространство оглядывания/восприятия, но активность ребёнка сохраняет.

Он действительно, практически помогает ему, т. е. **воздействует на обстоятельства, в которых пребывает ребёнок, а не заменяет его действия своими действиями**.

В данном случае взрослый уменьшает объём восприятия, т. е. подбирает условия, наиболее подходящие для реализации нынешних возможностей ребёнка, сохраняя его активность и чувство уверенности в заданных обстоятельствах, подталкивает к успешному решению задания.

Вариантов договора (сговаривания), по какому объёму, по какой части изображения будет выполняться задание, существует множество, поскольку от взрослого зависит лексика, а следовательно, то образовательное содержание, по которому производится им изменение поля восприятия ребёнка (от указательных местоимений – «тут и тут», до высказываний, приведённых выше).

Выбор лексики зависит только от одного условия – высказывания взрослого не должны включать в себя возможный вариант детского ответа. Если нам хочется направить взгляд ребёнка на изображение волос матрёшек, то ему предлагается (или с ним сговариваются): «*Саша, сначала будем говорить о верхней части рисунка или о нижней? О головах матрёшек или о руках?*» и т. д.

§ 8. КАК ПОМОГАТЬ РЕБЁНКУ, НЕ ПОДАВЛЯЯ ЕГО САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Первая формулировка вопроса/предложения должна быть наиболее общей – её даже можно довести до уровня использования только местоимений. Взрослый не называет элементы изображения, в котором обнаруживаются сходства или различия – платок, волосы, части лица и т. д., оставляя активность в назывании за ребёнком. Если ребёнок затрудняется в назывании или не произносит слово, которое от него ожидается, то во взрослой речи должно присутствовать **не только ожидаемое ребячье слово, но обязательно и альтернативное ему**. Это делается для того, чтобы, отказываясь от альтернативного варианта, ребёнок мог осуществить правильный (тот, на который взрослый его наталкивает) выбор, тем самым сохранив свою активную позицию.

Если видно, что ребёнку и в этом пространстве восприятия работать трудно, поиск формулировок продолжается вплоть до сокращения объёма в два элемента сравнения. Руками или чистым листом бумаги прикрывается всё изображение карточки, кроме тех частей, сопоставление которых взрослый хочет предложить ребёнку или, проще сказать, кроме той части изображения, которая должна попасть в поле зрения малыша: изображение голов



средних матрёшек, два цветка в руках двух матрёшек, рукава платьев у двух других и т. д. При этом у ребёнка спрашивают: «*Одинаково здесь и здесь нарисовано?*». Можно усилить возможность появления ожидаемого взрослым отклика: «*Тут нарисовано по-разному. Да, по-моему, неодинаково нарисовано*».

Такого рода высказывания взрослого носят в контексте общения побудительный характер. Это не решение взрослым задания вместо ребёнка или подчёркивание свое-

го «всезнайства» (ведь не указывается, какие элементы различны, а какие схожи), это **рассказ о себе, о своём состоянии и призыв к ребёнку приобщиться, войти в то же самое состояние видящего.**

Поэтому так важна интонация – представьте, что эти слова произносятся заговорщицким тоном. Какой ребёнок не согласится тогда с этим утверждением? Но ведь, собственно, согласие и ожидается от ребёнка, а дальше следует побуждение в назывании того, что видится различным.

Другими словами, активность восприятия ребёнка сохраняться взрослым может и должна в любом случае (что является, с нашей точки зрения, педагогическим законом), поскольку осуществление выбора всегда должно оставаться именно за ребёнком (ср. с цитированными ранее формулировками вопросов, в которых звучит идущее от взрослого точное указание, что надо сравнивать).

В работе с учениками-инвалидами тем более необходимо сохранять самостоятельность учащихся, формировать и проявлять их речевую активность, о которой писалось выше.

Самостоятельное действие вместо обычного выполнения инструкции создаёт возможность учащемуся самому перестроить своё собственное восприятие задания или восприятие высказывания/текста.

Самостоятельное действие поддерживает внутреннюю уверенность учащегося в своих силах и возможностях, способностях, оно создаёт ощущение доступности задания.

§ 9. КРИТЕРИИ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЬСКИХ ВОПРОСОВ

Способом и средством сохранения самостоятельности учеников является умение педагога грамотно (с точки зрения реабилитации) задавать вопросы, относящиеся как к процессу решения, так и к полученному результату.

Критерием грамотности служит отсутствие подмены действий учащихся действиями учителя. Учителю нужно научиться видеть эти подмены в собственных действиях и высказываниях.

Например, при ошибочном решении учеником задания привычная реплика и привычное действие взрослого таковы: *«Разве ты не видишь (слышишь), что тут написано (изображено, сказано) то-то и то-то?»*. Но именно эти слова и указательные жесты и являются подменой собственных действий учащегося учительскими действиями.

Перенос указанных действий педагога в реабилитационную учебную ситуацию недопустим, поскольку основная реабилитационная задача – это формирование самостоятельности речевых/языковых действий у глухих/слабослышащих учащихся.

Вместо того чтобы именно учащийся нашёл необходимое, т. е. правильный смысл (знак, слово, изображение и т. д.), учитель называет нужный для правильного решения элемент и указывает его место нахождения в пространстве задания или в пространстве решения.

Для того чтобы сохранить действия учащегося, не подменяя их своими, педагогу необходимо работать не столько с конкретным содержанием задания или решения, сколько с самим пространством задания, т. е. с тем **конкретным обликом, в котором задание оформлено**. Чаще всего это графический облик задания – текст, рисунок, математическое выражение, схема, таблица, формула и т. д.

Практическая помощь ученикам есть воздействие педагога на обстоятельства, в которых пребывают учащиеся. В первую очередь, на объём воспринимаемого материала с последующим (или одновременным) сопоставлением, сравнением разных частей пространства материала.

Если ученик работает с текстом, нужно закрыть часть текста и предъявить оставшуюся его часть, но с обязательным условием – сохранение в конечном объёме текста законченной мысли.

Если и этот малый объём не понят, полезно прочитать предложение или маленький кусочек текста в обратном порядке (от последнего слова к первому). Всё предложение остаётся закрытым, кроме последнего слова, которое читается первым, а каждое последующее открываемое слово читается вместе с открытыми предыдущими словами. При таком способе чтения разбиваются стереотипы (что очень характерно для глухих и слабослышащих) – стереотипы восприятия, стереотипы действия и стереотипы понимания значений слов и словосочетаний. А это, в свою очередь, заставляет читателя увидеть слово по-другому, т. е. активизировать не столько память, сколько другие мозговые структуры.

Отказываясь от явно неправильного альтернативного варианта, ученик осуществляет правильный выбор – тот, на который его наталкивает педагог, но самое главное – сохраняет свою активную позицию и ощущение своей самостоятельности в речи, поскольку выбор – это всегда собственная активность, т. е. самостоятельность действующего лица.

К изменениям обстоятельств, к воздействиям на обстоятельства относятся и те сопоставления и сравнения, которые производит ученик либо по собственной инициативе, либо под влиянием педагога. При сопоставлении могут звучать вопросы, но вопросы, обращённые, прежде всего, к *характеристике состояния учащегося*, к его восприятию, и только потом просьбы сравнить части текста. Например: «*Ты согласен с этим утверждением? Ты не удивлён? Ты всё просмотрел (прочитал)? Запиши по-другому. На что похоже? Найди про это же ещё высказывание*» и т. д. и т. п. Можно высказать своё мнение, отношение: «*Не могу с этим согласиться. Это уже где-то было*» и т. д.

Для того чтобы грамотно подсказать глухому/слабослышащему ученику правильное словесное оформление его мысли, в учительской речи должно присутствовать не только искомое слово/выражение, но обязательно и альтернативное ему.

§ 10. О КООРДИНАЦИИ СЛУХА, ГОЛОСА, ДВИЖЕНИЯ И ВЗГЛЯДА

Последняя, третья пара компонентов из триад (полнота явленности языковых фактов) является реализацией основного методического принципа системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения глухих и слабослышащих детей.

Обучая неслышащих учащихся, необходимо создавать условия, при которых, как говорилось выше, выполнение любого задания, решение любой задачи осуществляется учащимися благодаря одновременной (синхронной) деятельности четырёх функциональных систем: голосовой, слуховой, двигательной и зрительной, физиологической базой которых является аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга.

В процессе обучения нормально слышащих детей этот же принцип звучит как **единство устной и письменной форм родного языка**. Реализация его через возвращение новых психических качеств приводит к становлению каждого учащегося в состояние грамотно действующего лица, способного за счёт формирования и развития слуха вговариваться в ход речи, вчитываться в то, что показывают, вписывать свои действия в ход дела, т. е. полноценно овладеть составляющими речевой деятельности.

ГЛАВА 5. УМЕНИЕ ДОГОВАРИВАТЬСЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ И НОРМАЛЬНАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Читателю, по-видимому, уже ясно, что первостепенное внимание должно быть уделено не накоплению ребёнком знаний, а формированию у него желания осуществлять совместную со взрослым или сверстником деятельность.

Если взрослому необходимо добиться, чтобы ребёнок легко и правильно выполнял какое-то действие (например, быстро завязывал шнурки), следует не тренировать и упражнять ребёнка в этом действии, а соответствующим образом организовать обстоятельства его жизни: пока действие вызывает у ребёнка затруднение, сделать так, чтобы оно было для него интересным; а когда оно уже выполняется легко, обратить его в обыденную процедуру, не вызывающую никаких проблем.

Суть дошкольного периода жизни – не отработка каких-то умений, а испытание в себе разных качеств и испытание себя в различных ситуациях.

В первые годы жизни происходит интенсивное освоение опыта, и чем богаче этот опыт, тем выше уровень развития ребёнка. За короткий промежуток времени ребёнок овладевает огромным культурным опытом. Так, язык, на становление и освоение которого человечеством затрачены тысячелетия, ребёнок при нормальных условиях осваивает практически за три года, причём почти самостоятельно, стихийно нарабатывая речевые навыки.

Ребёнок целостен, он первопроходец – именно поэтому он занимается то одним, то другим, то десятым – целый мир он хочет испытать и открыть. Он делает в себе не настоящее, а будущее. И если в этот период открытий и исследований заняться шлифовкой деталей, может появиться большая вероятность упустить что-то очень существенное, можно не успеть приобщить ребёнка к какой-то очень важной стороне человеческого опыта. И тогда в период освоения понятийной структуры мира и присвоения словесно-логических средств познания мира, т. е. в тот момент, когда надо будет себя уже не испытывать, а использовать, другими словами, шлифовать уже существующие в себе знания, навыки, умения, может выясниться, что обрабатывать и оттачивать будет нечего.

В этой главе разговор пойдёт о том, каким образом взрослому, занимающемуся воспитанием и обучением детей с ограниченными возможностями, сохранить правильный взгляд на ход обучения и увидеть главное в развитии ребёнка, а затем, сообразуясь с главным, оценивать происходящие в ребёнке изменения. Поговорим и о том, как у глухих детей воспитывается необходимость в речевом обращении к другому соучастнику общего дела, т.е. каким образом у них формируется речевая активность. Попробуем рассказать о том, каким путём глухие дети достигают такого уровня развития, при котором умение договариваться является необходимой и нормальной формой поведения (участия) любого ребёнка группы.

§1. ОБЩЕНИЕ НАЧИНАЕТСЯ СО ВЗГЛЯДА

При описании и анализе приведённых ниже учебных ситуаций мы постараемся раскрыть две взаимно и одновременно формирующиеся стороны учебного процесса: поведение взрослого (его речевую сущность), и поведение детей (зарождающуюся деловую обращённость детей друг к другу, их речевую активность, инициативность каждого ребёнка).

Но сначала давайте поговорим о малышах с нарушенным слухом, собравшихся вместе около взрослого – педагога или воспитателя в детском дошкольном учреждении.

В нашем опыте простейшей формой обращения малышей друг к другу служила ситуация передачи или обмена вещью. Мы никогда не пользовались инструкцией типа: «Саша, дай бумагу Кате», – потому что в этом случае ребёнок (если он послушный) реализует наше намерение. Хорошо, если намерения взрослого и ребёнка совпадут. Но в реальной жизни таких совпадений бывает крайне мало. Поэтому нужно **так себя повести, чтобы ребёнок вынужден был захотеть передать что-то своему соседу.**

Начало ситуаций одинаково. У ребёнка в руках появляется (или лежит перед ним) лист бумаги. А дальше?

Саша очень рада, что у неё есть лист бумаги. Ей хочется что-то делать: нарисовать, смять, разорвать, просто подвигать лист или похлопать по нему ладошкой, заглянуть под лист, уронить и посмотреть, как он будет медленно планировать, – да

разве всё перечислишь, что можно сделать с листочком бумаги!? Но отдать это чудо кому-то, отказаться от всех возможностей – да это просто в голову не придёт! А самое главное – нет времени об этом даже подумать – надо скорее делать, пробовать.

Попросить передать бумагу взрослый не может – это инструктивная манера привлечения внимания к другому. А вот выразить радость, оттого что у Саши есть лист бумаги, порадоваться вместе с ней и тут же огорчиться и понедоумевать, оттого что у её соседа листа бумаги нет, – взрослый может и обязан сделать.

– *Саша, тут хорошо. Тут бумага! Ай, красиво! Бумага тут, хорошо! А тут нет! Нет бумаги! Нет! Ай-ай-ай! У Кати – нет! У Кати нет бумаги! У Маши – нет! У Серёжи – нет! Там нет!..*

Взор ребёнка будет обязательно следить за движениями взрослого, потому что взрослый берёт ребёнка за руку и его рукой гладит там, где хорошо (где лежит лист бумаги), и разводит руками ребёнка, делая жест недоумения в том месте, где листа не оказалось. Кроме того, взрослый должен ещё успеть выразить от противопоставления «тут есть, а тут нет» вопрос: «*Что же делать?*»

Вся эта оречевляемая пантомима взрослого (растягивание времени от получения листа до действия) нужна для того, чтобы у ребёнка возникло другое движение наряду со стремлением к листу бумаги.

Необходимое движение ребёнка, которого добивается взрослый, – это взгляд, внимание Саши, обращённое на своих товарищей. Чтобы взгляд ребёнка задержался в нужном месте подольше и дабы быть уверенным, что ребёнок приблизился к пониманию ситуации, следует не один раз повторить обговаривание, оречевление ситуации.

Если Саше трудно, почти невозможно оторвать свой лист бумаги от себя и положить его туда, где его нет, – т. е. отдать другому, можно предложить взять другой лист из общей стопки бумаги и отдать его Кате, потом другой лист – Маше и т. д. И снова взрослый сначала только вводит стопку бумаг в обозреваемое ребёнком пространство. Если ребёнок самостоятельно не возьмёт лист из стопки, пространство сужается вплоть до совместного действия со взрослым. Ребёнок тем самым превращается в раздающего бумагу всем.

Поскольку акт передачи листа обязательно оречевляется взрослым названием имени или словом «возьми», у ребёнка будет достаточно времени, чтобы посмотреть на своего партнёра по передаче и привыкнуть к действию «отдать».

Попытаемся теперь разобраться, что случилось с нами, взрослыми, в этой ситуации.

§ 2. ПРИСВОЕНИЕ ПОЗЫ ГОВОРЯЩЕГО И СЛУШАЮЩЕГО

По ходу занятия нам нужно было раздать листы бумаги каждому ребёнку из группы для выполнения какого-либо задания.

Быстрее и проще взрослому это сделать самому, нежели предоставить ученикам, и поскорее заняться «более важными» делами. Иногда он так и должен поступать, но только иногда, но вообще взрослый не должен бояться «тратить учебное время» на такие, казалось бы, пустяки. Взрослому необходимо переключаться с заботы об

обучении ребёнка «серьёзному, предметному» навыку-умению-знанию – например, умению рисовать шар или квадрат, умению писать слово, умению складывать и т. п. – на заботы о научении ребёнка простейшим, банальным действиям, которые стихийно складываются у нормально слышащих детей, действиям обращения к другому – сверстнику или взрослому.

Эти банальные действия состоят из умения смотреть, понимая, и понимая, говорить, т. е., говоря что-то, воспринимать собеседника или, смотря на кого-то, говорить ему; умения смотреть на говорящего тебе и видеть его. Этот ряд можно было бы продолжить, но можно все эти умения объединить словосочетанием – присвоение позы говорящего и позы слушающего.

Другими словами, мы должны спуститься с педагогических высот по обучению ребёнка навыкам и знаниям на живую землю обучения ребёнка реальному поведению говорящих людей, собеседников.

§3. ВАРИАТИВНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ

Надо причить себя верить в необходимость для ребёнка совершаемых им в данный момент действий, необходимость непосредственную, импульсивную, неосознаваемую. Очень часто ребёнку, даже малышу, приписываются какие-то этические намерения. Когда приписываются положительные намерения, то, с нашей точки зрения, в этом нет ничего страшного. Но вот когда ему приписывают дурные мысли или наклонности, тем самым формируют у него именно те отрицательные свойства, против которых, казалось бы, мы боремся.

Непослушание, вредность, даже жестокость у младших дошкольников – качества, как правило, непосредственные. Ребёнок бывает капризным или жестоким в большинстве случаев из-за того, что **взрослые не давали ему возможности испытывать удовольствие от других форм поведения**. Причём под удовольствием мы имеем в виду не столько удовольствие от пряника, сколько удовольствие от хорошего поступка, удовольствии от радости других.

Вот типичная реакция на Сашино нежелание отдать лист бумаги: «Саша, не будь жадной, дай лист Кате», – или любые другие вариации на тему «как хорошо отдать лист» или «как нехорошо не отдавать лист». Но почему нехорошо? Это ведь взрослому надо, чтобы лист передавали, а не ребёнку (в другой ситуации взрослому надо, чтобы ребёнок оставил лист у себя, а он передаст, как это было в предыдущий раз, и т. д.).

Несовпадение намерений взрослого и ребёнка взрослый чаще всего объясняет отрицательными чертами характера ребёнка. Но, вероятнее всего, у ребёнка просто так беден опыт, что других вариантов поведения он и не может использовать, так как не успел их освоить. В нашем случае Саша была права в своём непосредственном желании действовать с листом – разве это плохо? И, прерывая это намерение, мы не учитываем своего отрицательного воздействия на активность ребёнка: в следующий раз Саша уже поостережётся начать действовать – а мы опять будем недовольны, так как в этот раз нам нужно, чтобы ребёнок без промедления начал действовать.

В описанной ситуации мы постарались развернуть перед Сашей другие возможности – разыграли целый спектакль, где основное действующее лицо – «Сашин лист бумаги», и предложили Саше выбрать облик, образ поступка. Противопоставление – оставить или отдать – слишком жёсткое условие для ребёнка, ему нужно иметь много вариантов, чтобы испытать на себе другой поступок.

Реализация нового варианта поведения ребёнка является главным его приобретением во время занятия. Оно есть испытывание ребёнком себя в разных обстоятельствах, приобретение им поведенческого опыта в учебных ситуациях.

В ситуации с Сашей первый раз будет «не отдам», в другой раз – оглядывание других, отдающих лист, в третий – примеривание на себя действия «отдать», в четвертый – предложение без реализации (часто дети начинают действие, от них ожидаемое, но потом отказываются от его выполнения), в пятый – «поменяемся», в шестой – «возьми», в седьмой – действие, уже не вызывающее накала эмоций, в восьмой – действие как технический момент,

в девятый – автоматическое действие и т. д., вплоть до действия банального, не заслуживающего никакого внимания.

Варианты поведения могут существовать одновременно в разных персональных обликах поведения – ведь каждый из детей поступит в своей собственной манере. Наличие нескольких детей позволяет представить несколько разных вариантов поведения. Настойчивое желание педагога, про которое знаем мы, взрослые, но которое для ребёнка выглядит как никогда раньше не возникавший вариант поведения, реализуется, как и все остальные, в ряду остальных.

Взрослый обязан анализировать поступок ребёнка не столько с позиции этической оценки, сколько с точки зрения выяснения причин использования ребёнком именно этой манеры поведения; выяснения недостаточности одних форм поведения и избыточности других в опыте ребёнка.

Формируя у детей одно-единственное умение – обращаться друг к другу, мы тем самым формируем фундаментальное свойство, являющееся основанием внимания, памяти, произвольности поведения и многих других психических свойств личности.

Взрослым надо набраться терпения и заставить себя прожить достаточно больший промежуток времени по сравнению с коротким отрезком времени, в течение которого обычно традиционно отрабатываются определённые навыки детей.

Нужно убедить себя в том, что, формируя у детей одно-единственное умение – обращаться друг к другу, мы тем самым воспитываем в них умение общаться с людьми, т. е. формируем фундаментальное свойство, являющееся основанием внимания, памяти, произвольности поведения и многих других психических свойств личности.

Такой подход экономит учебное время. Незаметно для себя и тем более для детей оказывается, что уже прошли основную часть программных требований, хотя специально и не отрабатывали у детей навыки. Оказывается, мы с детьми мо-

жем пройти ещё больше, ничуть не уставая, и – что самое главное по отношению к программе – все дети без исключения достигают успеха; оказывается, у нас нет отстающих.

§ 4. ПРОФИЛАКТИКА ПОЯВЛЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ

Давайте более пристально рассмотрим ситуацию передачи вещи или обмена вещью в процессе обучения детей с нарушенным слухом. Факт прикосновения, а тем более употребления какой-либо вещи несёт в себе для ребёнка факт признания этой вещи своей.

В практике обучения и воспитания малышей не всегда учитывается, что из-за недостатка опыта ребёнку необходимо привыкать, во-первых, к каждой вещи, даже если она является точной копией предыдущей, во-вторых, привыкать к разному, меняющемуся фону уже привычного, «прирученного» предмета. Знакомый предмет в других обстоятельствах, например, в чужих руках или на чужом столе не может не нести на себе «чуждости» обстоятельств, и к нему опять требуется привыкать, его опять требуется делать своим и в то же время и тем самым через вещь делать своими обстоятельства, в которых находится вещь.

Стабильный состав детей в группе, стабильный состав взрослых, неизменный распорядок дня, неизменные места кроватей, шкафов, столов – всё это задает устойчивый облик жизни, а следовательно, создаёт у ребёнка чувство уверенности, без которого немислимо говорить о воспитательном, учебном процессе.

Однако дети с нарушенным слухом из-за своего природного ограничения не могут естественным, стихийным путем, как это наблюдается у слышащих детей, владеющих речевой ситуацией родного языка, в застывшем облике ежедневной ситуации самостоятельно найти ту грань, которая уравнивает противоположные характеристики – стабильные, устойчивые и текучие, изменяющиеся.

Так как группа состоит из 6–8 человек, различных вариантов поведения не так уж много, тем более что поведение всех детей взрослые стараются упорядочить, понимая под этим одинаковость, однотипность поведения каждого ребёнка. У детей очень быстро вырабатывается стереотип поведения и восприятия, который, как правило, приводит к стереотипу и формализму мышления и речи. Поэтому



взрослому очень важно в стабильном, устойчивом стиле, облике целого дня жизни ребёнка найти моменты, которые заставляли бы ребёнка преодолевать свои природные ограничения и приобретать чувственный, жизненный опыт наравне с нормально слышащими сверстниками. Передача вещи от ребёнка к ребёнку, обмен предметами в группе детей и служат этой цели.

§ 5. СИТУАЦИИ ПЕРЕДАЧИ И ОБМЕНА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Ситуации передачи вещи и обмена вещами встречаются и как специально учебные ситуации, и как бытовые. Заметим, что и те и другие являются обучающими, образовательными.

Образовательная направленность взрослого в бытовых ситуациях заключается в создании условий для приобретения каждым ребёнком наиболее полноценного чувственного опыта в повседневной жизни, в учебных ситуациях – в создании определённого уровня организованности этого опыта.

Рассмотрим несколько ситуаций передачи и обмена с точки зрения организации речевого общения детей. Начнём с **учебной ситуации** «катание мяча».

Смена партнёра в процессе передачи вещи или обмена вещами ведёт к тому, что малыш имеет возможность учиться координировать, организовывать свои действия в изменённых в обстоятельствах.

Действительно, руки взрослого, всё его тело, участвующее в движении, больше рук и тела ребёнка. Поэтому, передавая одну и ту же вещь, ребёнок воспринимает в короткий промежуток времени разные по масштабу, но одинаковые по внешнему облику ситуации. Та же вещь может находиться в руках партнёра-ребёнка, и тогда обстоятельства ситуации равновелики рукам ребёнка.

Когда вещь попадает в руки взрослого, тогда обстоятельства ситуации неравновелики рукам ребёнка.

Ребёнок, находясь в устойчивой по процедуре и по своим движениям ситуации (катает мяч от себя к партнёру), испытывает на себе изменяющиеся обстоятельства (вариативность поведения взрослого и других детей), которые в большей степени оттеняют и проявляют для него необходимые, устойчивые телодвижения, ведущие к успешности выполнения действия.

К этому нужно добавить, что, имея разных партнёров, ребёнок и себя будет располагать по отношению к ним по-разному, а следовательно, будет испытывать нужные телодвижения в разных позициях. Он самостоятельно и активно будет овладевать всей возможной полнотой движения, приводящего к успеху, подчиняясь своему собственному темпу координации движений рук, тела, головы, глаз, артикуляционного аппарата.

Из **бытовых ситуаций** рассмотрим пример уборки кубиков на место после игры, когда дети образуют живую цепочку и передают кубики от одного к другому. При передаче предмета ребёнку необходимо, развернувшись в сторону предыду-

щего ребёнка, приготовить себя для того, чтобы взять предмет (*овладение позой ожидания*). В следующий момент он должен повернуться в сторону последующего и отдать взятый предмет (*овладение позой действующего*).

Смена поз, действий, усилий подкрепляется и восприятием контрастных поз, действий детей, к которым обращён действующий ребёнок. Эта контрастность увеличивает диапазон ситуаций, в которых ребёнок обучается определённому действию, в которых он испытывает себя, пристраивает себя к вещи и обстоятельствам, к внешнему темпу действия.

С самого начала обучение осуществляется через практические ситуации, которые сохраняют в своей структуре и облике возможность целостного, сложного поведения ребёнка. Это основное требование к учебному процессу.

При повторении ситуации ребёнок самостоятельно в своём темпе выбирает комплекс движений, который является для него наиболее успешным, результативным в этой ситуации. И, что самое главное – **с самого начала существенной частью воспринимаемого ребёнком содержания становится его сверстник**. Только при этом условии мы можем говорить о формировании речевого общения у детей.

Первоначально взрослый должен совместным действием с ребёнком олицетворять «встречающего» ребёнка, т. е. того, к которому обратились. Взрослый прежде всего демонстрирует радость, оттого что к нему обратились, демонстрирует ожидание и готовность ответить. Одновременно он поддерживает и побуждает любое заинтересованное и доброжелательное обращение ребёнка к ребёнку, а все агрессивные и недоброжелательные воздействия немедленно останавливает.

Совместное действие помогает взрослому побуждать детей вокализовать при совершении действия, поскольку сам взрослый оречевляет свои действия на доступном для детей уровне. Для слабослышащих детей в зависимости от времени обучения это могут быть простейшие слова («дай», «возьми», имена детей) и 2–3 фразы («Дай мяч!», «Аля, возьми кубик»). Для глухих – слова («лови», «дай») или восклицания («оп», «так», «вот»).

В ситуации передачи или обмена ребёнок **воспринимает речь, звучание как необходимый элемент целостного действия**, который связывает людей и который может управлять этими действиями. Речь, звучание входят в необходимый круг забот и дел ребёнка, как это имеет место у нормально слышащих детей.

Педагог подхватывает и развивает, **растягивает по времени все попытки детей обратиться друг к другу**. Как это происходит? Совместно повторяя движения обращающегося к кому-то ребёнка, он оречевляет это действие: совместно с жестом, с прикосновением к тому ребёнку, к которому обращаются, взрослый произносит его имя («Поооля, Вииния») и побуждает произносить имя вместе с ним.

Таким образом, культивируется нормальная, естественная манера обращения к человеку. Единственное отличие от поведения слышащих заключается в том, что дистанция, на которой может происходить «беседа» глухих малышей, значительно меньше, чем у слышащих. Кричать вдогонку кому-то из своих друзей или звать кого-то, находящегося в другом конце комнаты, – такая манера появляется у глухих детей позже, когда они уже вполне владеют разговорной манерой.

Ситуация обмена может многократно повторяться, и при этом не теряется её качество вариативности – меняется вещь, меняются партнеры, дистанция, темп обмена и т. д. Поэтому каждый ребёнок вполне успевает овладеть процедурой обмена без потери интереса к ней и каждый раз утверждать свою успешность в ней. Формы утверждения успешности различны: от четкого, уверенного движения до пояснения-рассказа другому участнику, как следует поступать.



§ 6. ОБРАЩЕНИЕ К ДРУГОМУ КАК ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕПЯТСТВИЯ

Заботой обучающего при развёртывании ситуации обмена становится пребывание каждого из участников в позиции слушающего.

Необходимость действия для всех очевидна (уборка игрушек, расстановка стульев, передача фломастеров и т. д.), а вот необходимость речи – необязательна. Успешность в действии приводит к свёртыванию действия во времени, а произносительный уровень детей с нарушенным слухом, конечно, требует многократного проговаривания как отдельного слова, так и фраз, т. е. требует как раз развёртывания во времени.

Следовательно, педагог должен создавать такие препятствия свёртыванию действия, которые сохраняли бы возможность многократного повтора проговаривания речевой единицы, но не разрушали бы непринуждённости действия.

Этого можно достигнуть, когда в ситуацию контакта двух детей вводится новый участник. Например, мытьё рук усложняется тем, что ребёнок не сам берёт мыло, а просит другого дать ему мыло, так как он сам достать его не может: эту трудность

ему устроил взрослый, встав очень неудобно и загородив собой мыло или положив только один кусок и т. д. Правда, взрослый тут же и подскажет выход из затруднения или поддержит действия ребёнка, если тот догадается обратиться к своему товарищу.

Таким образом, педагог каждый раз предлагает **универсальный выход из затруднительного положения – обращение к своему товарищу**. Речевые образцы могут предлагаться взрослым, но они должны звучать как собственное намерение ребёнка, поэтому должны соответствовать его уровню. На первых этапах освоения речевого стиля общения важно не затруднять ребёнка произносительной точностью, чтобы она не стала для него непреодолимой трудностью. Педагогу необходимо сохранять лёгкость общения, балансируя на закреплении произносительных навыков в свободной самостоятельной речи ребёнка и сохранении желания ребёнка высказаться. В любых противоречивых случаях надо отдавать предпочтение желанию ребёнка что-то сказать.

При таких условиях обязательно наступает момент, когда дети начинают утверждать свою успешность в практической ситуации своей умелостью говорить. Другими словами, начинает проявляться их речевая активность.

Но не надо думать, что ситуация передачи вещи или обмена вещью пригодна только для малышей. Эта ситуация – первичная ситуация делового общения, обращения в группе сверстников, поэтому её используют не столько в раннем возрасте, сколько вообще на раннем этапе обучения. Любая группа не знакомых между собой детей нуждается в **специальных ситуациях делового знакомства**.

Мы отнюдь не утверждаем, что передача предметов – единственная ситуация, в которой нарабатывается опыт делового обращения, первичный опыт речевого общения. Однако в нашей педагогической практике мы чаще всего обращались именно к этой ситуации, когда нам требовалось наладить деловое обращение детей друг к другу.

§ 7. ДВОЙНАЯ ЖИЗНЬ НА УРОКЕ

Расскажем, как ситуация обращённости разворачивалась в школе в первые недели учебного года.

Первый класс. Дети в нём собрались разные и по возрасту, и по опыту: кто воспитывался дома, кто – в спецсадике, кто – в экспериментальной группе; разные и по состоянию слуха: кто глухой с минимальными остатками слуха, кто – со значительными остатками. Некоторые обучались с двух лет в одной группе детского сада, некоторые видят друг друга впервые.

Дети достаточно свободно говорят с учителем и между собой, но не всегда и не всех можно сразу понять. Но вот прошла неделя, вторая, и никаких трудностей в понимании речи учеников учитель уже не испытывает, так же как и дети между собой. Урок идёт за уроком, дети решают задачи, примеры, пишут диктанты, рассказывают истории, описывают картинки. Уже прояснились уровни развитости детей. В общем, жизнь наладилась и течёт по-школьному, размеренно.

Но вот что самое удивительное – дети очень быстро нашли приемлемую для всех форму одновременного двойного существования на уроке. Это самое удивительное

тельное, так как дети в любой школе, в любом классе во все времена умели это делать блестяще. Одновременно сосуществует и работа с учителем или по заданию учителя, и собственная «внеурочная» жизнь. (Употребить обычное слово «внеурочная» жизнь нет возможности, так как оно уже обозначает организацию жизни детей после уроков.)

Кто-то рассказывает о своём вчерашнем походе в гости или в кино, обсуждаются проблемы заколки или платья, кто-то кому-то приказывает, кто-то выполняет приказ, кто-то не хочет. Если ученик успевает одновременно делать эти два дела, то и учитель им доволен, и он сам удовлетворен – везде успел. Если ученик не может совместить эти дела, то он, конечно, попадает в разряд неуспевающих.

«Внеурочная» жизнь на уроке, конечно, не секрет для учителей. Учителя стараются воздействовать на неё. И чаще всего методы воздействия – это запреты: «Не вертись, не мешай, не разговаривай...» или требования выполнять правила: «Сиди прямо, смотри на доску, думай сам...» Некоторые дальновидные учителя хоть как-то стараются использовать личную, неформализованную жизнь класса в содержании урока.

Необходимо наладить такие отношения на уроке, которые не приводили бы к раздваиванию поведения ребёнка. Сделать это можно только тогда, когда, во-первых, свободное обращение к однокласснику перестанет быть запретным, а станет стилем решения практической ситуации. И, во-вторых, когда у детей не будет накапливаться голод по общению между собой, когда это общение станет нормой школьной жизни, когда урок станет формой делового сотрудничества детей.

И только очень немногие учителя пытаются предметную жизнь урока сделать областью персональных, неформальных отношений детей, а с другой стороны, «внеурочную» жизнь – эти личностные заинтересованные отношения – сделать предметной, деловой. Другими словами, пытаются насыщать предметные отношения опытом общения, а личностное общение насыщать предметным содержанием.

§ 8. ПРИМЕР УРОКА КАК ФОРМЫ ДЕЛОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Учитель даёт задание: «Разложите семь треугольников по двум коробочкам».

Каждый ученик уже к 31 августа имел, казалось бы, очень удобную и нужную вещь – склеенные боковыми сторонами несколько спичечных коробков. В эти коробочки родители положили карточки с математическими знаками, цифрами, вырезанные геометрические фигуры.

Теперь, взяв этот математический пенал, ученик вытащил семь треугольников и... растерялся: «А где две коробочки?»

Но вот кто-то догадался вытащить все треугольники из коробки и положить туда отобранные семь.

Учитель повторяет задание: семь треугольников по двум коробочкам.

Все начали вытаскивать из других коробков карточки, но на это последовал учительский запрет: использовать можно только коробочки из-под треугольников.

С точки зрения математической практики, предложенный ребятами вариант использования других коробков – это правильное решение, но наша цель в этой ситуации – заставить детей взаимодействовать друг с другом деловым образом, т. е. помочь им увидеть, что обращение к другому уже – решение задания.

Через некоторое время кто-то, рассердившись, отодвинул все предметы и отвернулся. Кто-то переглядывается, кто-то жалуется соседу, кто-то продолжает ломать голову над задачей. Но ни один не догадывается попросить у соседа недостающий для себя коробок, а тем более – объединиться в решении.

Конечно, в задании присутствует некоторая двусмысленность. Форма у задания обычная, поэтому каждый ученик обязан, как ему кажется, предъявить учителю своё решение, т. е. на каждом столе должны быть разложены по коробочкам треугольники. Но наша забота в том и состоит, чтобы вывести детей из привычного облика решения, стереотипного подхода к решению, используя деловую обращённость детей друг к другу. А если учесть, что такого рода задания даются детям, не имевшим в своём прошлом опыта опыта делового общения, становится оправданной двусмысленность формы задания. Детям нужно именно в обычных формах научиться организовывать себя по-другому.

Дети общались, разговаривали между собой, высказывали друг другу своё отношение к происходящему. Но их обращения и обсуждения хотя и были по делу или, точнее, при деле (при задании), но не были деловыми. Никто из них не смог преодолеть персональных, собственнических отношений («мой коробок»), не смог абстрагировать коробок как место для цифр, т. е. не смог идти к предметам по дороге математических отношений.

Все дети пребывали на конкретном уровне восприятия задания. Коробок как реальная вещь – моя, его, чужая – разрушал или не давал проявиться тем математическим представлениям, которые существовали у детей. Задание, отражающее представление о составе числа (семь – это три и четыре, пять и два и т. д.), сформулированное в практическом виде, оказалось неразрешимым именно потому, что дети не имели практики проявления абстрактных, математических свойств в такого рода банальных ситуациях.

То же самое математическое отношение, заданное однородно, например, на уровне цифр или при обеспечении всеми условиями, когда даны и треугольники, и две коробки, – решалось детьми легко и без ошибок.

(схема: $7 \begin{cases} 3 \\ 4 \end{cases}$

или таблица:

7	1	2	3	...
	6	5	4	...

),

Тем временем учитель наблюдает за действиями детей и понимает, что дети зашли в тупик. Он подходит к кому-нибудь, но останавливается между столами так, что нельзя понять, к кому же он подошёл.

Начав спрашивать у ученика, учитель располагает свои руки, которые опираются на столы, так, чтобы в пространство, ограниченное ими, попали два коробка двух соседей. Учитель старается это сделать (организует обстоятельства ситуации) так, чтобы в поле зрения ребёнка (а оно очень узкое: пятак на своём столе) попали необходимые для решения предметы.

Однако и это изменение, точнее, организация обстоятельств, произведённая учителем, не воспринимается детьми. Учитель не подчёркивает своим поведением (позой, разговором), что он работает только с одним конкретным ребёнком, он подчёркивает как раз неопределённость своего собеседника.

Наиболее смелые дети, а может, наиболее заинтересованные или наиболее уставшие сидеть, начинают подходить к тому месту, где происходит разговор. Дети начинают интересоваться делом, и неважно, почему они подошли, важно, что они очутились при деловом разговоре, хотя могут непосредственно и не участвовать в нём.

– Где твои треугольники, Саша?

– Вот.

– А коробочки?

– Вот. Одна.

– А где твои треугольники, Маша?

– Вот. Тут.

– А коробочки?

– Вот. Одинаково.

– Почему одинаково?

– Тут одна и тут одна.

Вслушивая реплики детей, учитель подтверждает их тем, что берёт в каждую руку по коробочке (**учитель превращает ответы детей в оречевление своих действий**). Тем самым взрослый уже непосредственно соединил коробочки вместе, не полагаясь на самостоятельное объединение их детьми.

– Что МЫ должны сделать?

Именно «мы», а не «вы», так как употребление первого лица уравнивает учителя в беседе с ребятами, а не отстраняет, делает возможным попытку увести детей от уже сложившейся манеры давать ответ учителю, отчитываться, а не разговаривать.

– Разложить семь треугольников по двум коробкам (а коробочки уже стоят вместе, их две). Куда вы будете класть?

Формой «вы» учитель в данном случае, отстраняя себя от детей, делает попытку речевым образом объединить в решении двух участников разговора. Поведением своим он уже с самого начала их объединял, обращаясь к ним, работая с ними одновременно, ожидая их реакции, а не реакции одного, потом другого, используя их предметы и т. д. «Вы» звучит вполне оправданно, так как два различных коробка стоят вместе. Это материализованное объединение учитель может подчеркнуть жестом, указав рукой на коробки, когда задаёт вопрос.

Дети, отвечая на вопрос, уже используют два коробка.

– Сколько треугольников вы положите сюда?

– Пять, – и каждый старается успеть положить свои треугольники.

Может начаться перепалка «Моя коробочка! Мои треугольники!», но взрослый будет успокаивать неуспевшего тем, что есть ещё вторая коробочка и в неё тоже можно положить треугольники. Лучше всего предложить: «*Давай сюда положим*», – и положить треугольники в коробок соседа, но если это с первого раза не удастся, то не беда.

Собственно математические вычисления начинаются при выяснении числа треугольников во второй коробочке. Как правило, трудностей не бывает, поскольку однородность условий уже выполнена – два коробка отыскались. Но может возникнуть другая трудность: мы выпустили из бутылки джинна персональных личностных отношений, и теперь они играют содержательную роль в ситуации, так что не вина детей, что они не могут по-деловому относиться друг к другу.

Иногда в паре каждый из детей хочет положить большее количество. Учителю не стоит вести этические разговоры о правилах поведения, ему опять надо **перевести разговор на деловой уровень**. В этом случае возникает возможность, решая одно задание, решить ещё несколько возникающих по ходу дела примеров по составу числа.

Дети, стоявшие вокруг столов, на которых происходило решение, увидели сближенные коробочки. Кто-то может догадаться, что решить можно только вместе с соседом, объединив коробки. Он может отправиться к себе на место и либо возьмёт коробок самостоятельно, либо попросит его у соседа.

В любом случае учитель обязан взять под контроль их речевое взаимодействие, перевести действия детей на предварительный договор между собой. Именно договор, а не разрешение. Отличие заключается в том, что при договоре («Давай сделаем так: я возьму коробочки, а ты будешь раскладывать треугольники») обсуждается само дело, его процедура, и в нём поневоле участвует каждый из действующих. При просьбе или разрешении разрешающий может просто согласиться с просьбой, не вникая в её суть, предоставив всё делать своему напарнику.

Очень часто такая форма участия применяется слабыми детьми. Они понимают, что нужно быть не просто участником, но участником активным, но поскольку активным в содержательном плане они пока не могут быть, то поза разрешающего их очень устраивает. Поначалу для удержания слабых, неактивных детей в общем обсуждении дела можно сохранять за ними форму участия «просьба-разрешение». В дальнейшем нужно будет ставить детей в такие обстоятельства, при которых они будут вынуждены проявлять своё решение, т. е. относиться к ситуации содержательно.

Мы описали развитие одной практической ситуации, анализируя типичные трудности поведения детей и формы организации поведения педагога. Реально в разных детских коллективах могут развертываться не все, а лишь некоторые из указанных моментов.

Таким образом, поставив детей перед новой для них формой решения учебного задания, педагоги теперь вынуждены поддерживать этот стиль работы практически

во всех случаях классной жизни. Такую форму нельзя предлагать эпизодически. **Превращая деловое общение в способ решения ситуации, мы начинаем управлять процессом взаимоотношений** – можем поддерживать робких, неуверенных и направлять лидерство на предметное содержание, т. е. действительно выращивать в детях заложенные в них возможности и способности. Причём делается это не авторитетом взрослого и не стихийно, как это обычно бывает, а **предоставлением равных позиций каждому ребёнку**.

В жизни класса формируется привычка смотреть на любое решение как на один из вариантов, привычка избегать оценки его «правильно – неправильно», «аккуратно – неаккуратно» и т. д. Даже если эти слова произносятся, всё равно для детей решение задания есть испытывание себя и предложение другим либо участвовать в этом процессе, либо откликнуться своим вариантом и предложением.

Жизнь в классе строится как становление и развитие внимания детей друг к другу, деловой необходимости в напарнике по работе, т. е. как воспитание у ребёнка чувства соучастия в общем деле.

§ 9. ПРИМЕРЫ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ С ПЕРЕДАЧЕЙ ПРЕДМЕТА

Можно назвать ещё несколько организационных форм, которые удовлетворяют этим требованиям.

Например, работая с порядковым счётом или с числовым рядом, можно называть числительные при передаче кубика из одних рук в другие. Причём на первых порах можно не следить за совпадением движения кубика с проговариванием числительного.

Обычно дети сначала называют число, а потом отдают кубик. Зато когда они освоют процедуру, можно поставить условие чёткого совпадения проговаривания с передачей кубика, поскольку в этом случае ребята начинают уже успевать следить не только за последовательностью чисел, но и за чистотой проговаривания, т. е. начинают втягиваться в манеру слушивания.

Можно задавать вольный порядок передачи, т. е. говорящий отдаёт кубик не рядом стоящему ученику, а тому, кому хочет, тем самым внимание к происходящему концентрируется ещё больше.

Второй пример: передача учебника, тетради, ручки и т.п. Самый сложный вариант – задания типа: «Марина, возьми свой альбом». При попытке Марины встать и пойти за альбомом ставится запрет: встать с места нельзя. Тогда Марина вынуждена попросить того, у кого находится её альбом, передать его ей.

При отработке счёта по два, по три и т. д. или представления о «через одного, через два и т. д.» можно просить раздать «синие фломастеры через два человека» или передать «учебник третьему». Даже при решении примеров можно использовать передачу.

§ 10. ПРОЯВЛЕНИЕ СМЫСЛА ЗАДАНИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ РАБОТА

Учитель предлагает детям придумать и записать один пример всем классом. Бывает, что ребёнок, не представляющий себе совместной работы, высказывает к доске и записывает пример. Тогда разговор учителя строится с автором примера приблизительно так:

- Молодец, Серёжа, хороший пример. Ты придумал?
- Да.
- Ты записал?
- Да.
- А что делала Наташа?
- Не знаю.
- Я просила придумать один пример всем классом. Где класс?
- Вот.

Серёжа обводит руками вокруг, вероятнее всего, он имеет в виду помещение.

- Стены, пол, стол решают примеры? Вот это (указание на цифры) написала стена?
- Нет.
- Что это такое – «весь класс»?

Педагог записывает на доске словосочетание «весь класс». Разговор превращается из индивидуального в общий.

- Ребята, что это – «весь класс»?

Следуют различные варианты ответа, из которых, не отрицая других, учитель подерживает те, в которых указывается на учащихся и педагогов.

Затем следует вопрос:

- Как это – написать всем классом один пример?

Если дети не дают никаких вариантов, нужно задать конкретный вопрос:

- Ты будешь придумывать?

– Не знаю.

- Ты там есть? (Указание на запись «весь класс».)

– Да.

- Ты в классе?

– Да.

- Что надо сделать классу?

Одной рукой педагог подчёркивает запись «весь класс», а другой – запись «всем классом» из задания. Выясняется, что это про одно и то же.

Но чаще разговор развёртывается по-другому.

Учитель, особенно вначале, когда взрослыми только навязывается стиль делового разговора, ищет подтверждения или отрицания ответа одного ученика в ответе другого. Тот же самый разговор, в котором проявляется смысл задания, может звучать так.

- Ты, Денис, будешь придумывать?

– Нет.

– Аня, Денис будет придумывать? (Одна рука подчёркивает одну запись, другая – другую.)

– Будет придумывать.

Учитель разворачивает Аню к Денису. Поза учителя, выражающая ожидание реплики со стороны Ани, побуждает её повторить только что произнесённую фразу уже не просто в ответ на вопрос учителя, а непосредственно обращаясь к Денису. При этом должна измениться грамматическая форма высказывания, т. е. смена адресата реплики (которая для Ани произошла непосредственно, практически, хотя развернул её педагог) отражается также на изменении формы произносимых слов, хотя смысл высказывания не меняется.

Ребёнок не всегда может самостоятельно изменить грамматические формы, поэтому учитель предлагает правильную форму по ходу выговаривания Аней фразы. «Денис (можно закрепить обращение прикосновением), ты будешь придумывать и писать?». Этот же вопрос задаётся каждому. Если это потребует, также строится подтверждение.

В конце концов, все признали за собой действие придумывания и записи. «Начинайте» или «Пишите», – следует приглашение учителя.

§ 11. ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ШАГА

Может случиться так, что первый решившийся написать ученик пишет опять весь пример от начала до конца. Ничего страшного в этом нет. Мы ведь всё это время занимались установлением содержательных отношений, учили детей деловому общаться. Не давали им никаких объяснений, инструкций, образцов выполнения задания (образцы поведения, конечно, были), но всё время отказывались от привычных, учебных обликов решения. Старались ставить детей в равные позиции, побуждали и разрешали высказываться по, казалось бы, совсем посторонним поводам.

И вот на доске появилась запись примера, сделанная одним учеником: предположим, $3 + 6 = 9$. Как будто и не было споров с выяснением содержания «весь класс».

Учитель обращается ко всему классу:

– Кто написал тройку?

– Маша.

Маша и сама может сказать: «Я». Если сейчас Маша уже поняла свою ошибку и сотрёт все, кроме первой цифры, то цель учителя достигнута – пример будет записан несколькими учениками. Но можно повернуть ситуацию на последующее обсуждение и не принимать на данном этапе правильный вариант решения. Причины могут быть разные. Например, Маша является лидером в классе; не принимая её решение, мы тем самым приравниваем его к различным вариантам решения, т. е. снимаем всегдашнюю правильность её поступков.

Можно на обсуждение посмотреть как на ещё одну возможность не только прояснить смысл задания, но и задать разрешение практической ситуации речевым поведением взрослого.

– Знак плюс, Саша, ты написал?

– Нет, Маша.

- А шестёрку написала Наташа?
- Нет, Маша.
- Это Маша, это Маша и это написала Маша. А где другие ребята? Маша, ты – класс, ты одна – класс?
- Нет.
- Это, это, это... (последовательное указание на цифры и знаки в записи примера) одна Маша, а нужно весь (обводится весь пример линией) класс. Попробуйте все вместе ещё раз.

С этого момента всё может пойти на лад. Дети уловят последовательность записи, очередность своих действий и начнут работать, освобождая место другому, т. е. будут **соотносить практически свои действия с действиями другого, держа в своём представлении облик примера, пока что собственного, индивидуального.**

Конкретно свой собственный замысел, может, ни у кого и не реализуется, но эта работа проявляет возможность совмещения всех замыслов в одном, ни один не отрицая. Поэтому полученный вид примера не столько отрицает индивидуальный образ примера у каждого, сколько подтверждает его, так как каждый был причастен к записи получившегося примера.

Здесь не рассматривается случай, когда один из учеников, лидер, начинает диктовать свою волю, реализовывать только своё представление. Такие случаи также нивелируются в деловом общении.

Педагог видит, когда можно подтвердить вариант лидера, но он также видит, когда надо поддержать вариант другого ребёнка, не в противовес лидеру, а наравне с ним.

Но если и в этом случае дети не решаются выполнить задание, тогда учитель вспоминает, что он вполне полноправный член класса.

- Я тоже в классе?
- Да.
- Можно я начну?
- Хорошо.
- Я придумую так.

На доске появляется запись какого-либо числа.

- Кто будет потом придумывать и писать? Кто хочет?

Кто-то вызывается и записывает знак действия. Как только кончилась запись знака, учитель хвалит, разворачивает ученика и под видом помощи в произнесении фразы «Кто будет за мной писать?» предотвращает неправильный поступок – продолжение записи одним учеником. Конечно, такое поведение учителя развёртывается только тогда, когда ученик действительно собирается писать дальше.

Почему ребёнок готов в который раз написать весь пример один? Ответом на вопрос, конечно, является не указание на качества ребёнка – невнимательный, несообразительный и т. п. В большинстве случаев давным-давно наработана ситуация написания примера (глухие дети начинают решать примеры уже с 3-го года обучения, т. е. за два года до школы).

При изменении ситуации возникает новый, непривычный стиль поведения детей и педагога. Этот стиль затягивает ребёнка и предоставляет ему возможность чаще ошибаться в поведении, тем самым предоставляя возможность самостоятельно, без объяснений взрослого находить правильные решения и поступки. Так, ребёнок из невнимательного превращается во внимательного, из несообразительного – в сообразительного и т. д.

При этом педагог должен каждый раз конкретно решать свою педагогическую задачу: или позволить сделать ошибку, но тем самым создать условия формирования у ребёнка внимания к действиям других детей; или не позволить сделать ошибочную запись, т. е. не дать ребёнку возможности подтвердить для себя ещё раз неуспешность своего действия.

После того как появится запись, написанная разными учениками, проявляется ещё один момент математического образа примера.

Дети обнаруживают, что некоторым не хватает места в примере. Это происходит потому, что дети не могут ещё сначала распределить действия всех участников работы и тем самым сконструировать, вообразить пример в разговоре, а потом, договорившись, выполнить запись. Если бы они это умели, нам бы не пришлось так долго прорабатывать с ними более примитивные формы взаимодействия.

Происходит **столкновение проявившегося стереотипного облика примера с формой задания**. Действительно, элементарный пример могут написать только пять учеников, а остальным что делать? Именно в этот момент дети активно и самостоятельно, хотя бы они этого или не хотят, начинают, во-первых, **проявлять для себя свои математические представления** (форма, облик примера были настолько привычны, что не вызывали никаких вопросов) и, во-вторых, дети начинают изменять свои представления. Пример должен быть другим, сохраняя какие-то общие признаки, – в этот момент формируется и развивается некоторый образ, некоторое представление того математического содержания, которое предлагается детям.

Собравшись группой – самой удачной формой для обсуждения, в ней меньше всего присутствует облик разобщённости – дети продолжают обдумывать запись, и обязательно возникает вариант написать ещё несколько знаков и ещё несколько чисел.

Как промежуточный шаг к этому верному, с математической точки зрения, варианту решения в одном из наших первых спецклассов для глухих детей при массовой школе одна девочка, оказавшись последней и не у дел математических, поставила за написанный пример пятёрку. Она, таким образом, внесла свою лепту в общий ход дела на уровне отношений. И что очень важно – на самом доброжелательном уровне, оценив работу всего класса и каждого ученика высшим баллом.

ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СЛОВА

В предыдущих главах в основном шла речь о формировании у детей с нарушенным слухом намерения, желания общаться с людьми в обычной манере, на родном языке в его устной форме. Однако мы практически не касались собственно говорения. Мы только подходили к этой области. Казалось, мы подвели детей к границе: желание есть, манерой овладели, обращаться умеем, внимание к другому выработано – говори! Конечно, нужно ещё долгие годы работать над произносительной стороной говорения.

Так, может быть, в этом и состоит основное содержание дальнейшей работы? Нет, это далеко не так. Многие слабослышащие дети имеют практически такой же, как у слышащих, уровень внятности и разборчивости произнесения, однако что-то отличает их речь от речи слышащих. И это отличие заметнее при традиционном стиле обучения. Да и среди слышащих появляется всё больше и больше детей, уровень развития речи которых ниже среднего.

Может быть, дело в объёме словаря и лексике? Но тогда почему на вопрос: *«Как тебя зовут?»* – ребёнок с нарушенным слухом может ответить, а вопрос: *«Зовут тебя как?»* – не понимает и ответа не даёт.

В этой части речь пойдёт о реализации способности глухих и слабослышащих детей разговаривать, общаться с другими людьми и между собой в обычной манере (устной речью), продуцировать самостоятельные речевые высказывания; о ситуациях, в которых слово становится результатом внутренней работы ребёнка по приобретению смысла предлагаемых обстоятельств. Речь пойдёт о формировании образа слова.

§ 1. ГОВОРИТЬ – ЗНАЧИТ ПОНИМАТЬ. ПРИМЕР С РИСОВАНИЕМ ЗАЙЦЕВ

Основное содержание нашего разговора – проблема понимания. Понимания и того, что мне говорят, и того, что говорю я сам. Проблема понимания высказывания, текста, заданного и в письменной форме, и в устной. Проблема порождения высказывания, текста также и в письменной форме, и в устной.

Давайте поприступаем на одном занятии группы 3-го года обучения детского сада для детей с нарушениями слуха в начале учебного года. По плану должно быть рисование с натуры, поэтому на столах у каждого есть лист бумаги (тонированный – голубой), баночка белой гуаши, кисточка и набор фломастеров.

Вскоре в гости к детям пришёл зайка: белый, пушистый, с длинными ушами, коротким хвостом, большими чёрными глазами, с красным бантом на шее.

Заяц был осмотрен, проанализированы его внешний вид и форма его частей. Весь необходимый словарь этого занятия был обговорен, и дети правильно обозначали словами все детали и признаки. Оставалось только пустить в работу все приготовленные материалы и инструменты.

Однако события развернулись по-другому. Вместо одного зайца на столе у педагога появилось ещё восемь игрушек-зайцев – разного цвета (серые, красные, жёлтые и т. д.), разной величины, из разного материала (пластмассовые, резиновые, тря-

пичные), у всех зайцев были разные позы (танцующие, сидящие, стоящие и т. д.). В общем, хватило зайцев на всех детей. Им предложили выбрать одного своего зайца и начать его рисовать.

Детей не смутило изменение процедуры занятия, и они сразу поняли, что надо делать, активно начали рисовать выбранного, единственного, своего зайца. Из всей группы один только Максим выбрал белого зайца, который был предложен первым и которого подробно обсудили.

Рисовали дети тщательно, но быстро и уверенно: все взяли кисточки, обмакнули их в баночки с краской – и на голубом листе появились контуры зайцев, как будто парящих в пространстве (опору никто из детей не нарисовал), передние и задние лапы зайцев были вытянуты вдоль тела, уши у всех торчали на макушке.

Через несколько минут все десять портретов зайцев были на доске для всеобщего обозрения. Не знаю, что увидели дети на доске, – наверное, каждый своего зайца, но взрослые увидели восемь одинаковых белых контуров зайца и только двух отличных от других – белого и синего (правда, позы и этих выдающихся зайцев не имели ничего общего с натурой). Иначе говоря, с рисунков смотрели три зайца, один из которых был совокупным образом зайца, не имеющего ничего общего, кроме названия, ни с одним из находящихся на столе образцов.

Обсуждение работ проходило в очень доброжелательном тоне. Никаких оценок «верно – неверно». Всё было верно! Но взрослому выяснить это «всё верное» каждого автора было необходимо.

Первым произошёл разговор с девочкой, которая выбрала для рисунка красного зайца. У Тани, прежде всего, спросили, понравились ли ей рисунки детей. Конечно, понравились: все рисунки красивые, зайцы весёлые. Потом педагог, взяв в руки красного зайца, которого рисовала Таня, и поднеся его к рисунку, одоббив рисунок девочки, спросила:

– Одинаково? Они похожи?

Ну конечно, если я рисовала этого зайца, то нарисованный заяц – точная копия игрушки. И Таня говорит:

– Одинаково!

– Тут красный и тут красный? – спрашивает взрослый и обводит ладонью всего зайца-игрушку и всю голубую плоскость нарисованного.

Таня немного задумывается, но всё же, пусть не так уверенно, как в первый раз, отвечает:

– Да, красный.

Она рисовала красного, и не её вина, что получился почему-то бело-голубой. Педагог даёт оценку происходящему лишь только лёгким недоумением: «Интересно получилось!» – и переходит к обсуждению другой работы.

Теперь рассматриваются белый заяц с красным бантом и рисунок Максима. Подтвердив, что заяц-игрушка хорош и рисунок хорош, взрослый опять начинает сопоставлять зайцев – похожи они или нет. На этот раз дела обстоят более благополучно:

нарисован действительно белый зайка, несмотря на голубую бумагу. Правда, у него не было больших чёрных глаз и большого красного банта, но при сравнении все эти расхождения выяснились. Тут же у доски были дорисованы и глаза, и бант.

В процессе обсуждения дети собрались у доски. Речь взрослого и каждого ребёнка была подтверждением впечатлений не только автора рисунка, но и других детей, которые соглашались или не соглашались с ответами автора. То же самое по процедуре происходило и с другим, «правильным», со взрослой точки зрения, рисунком.

Таким образом, общее впечатление от работы у всех детей осталось самое хорошее и нужное: все работали, все получили доброжелательную оценку, никто не допустил ошибок. Таня, правда, была немного растеряна. Но её уверенность в том, что она рисовала то, что видела, что знала, не была разбита. А то, что она оказалась на этом занятии не очень успешной, – это бывает. Всё равно Таня тоже сохранила хорошее отношение к работе.

§ 2. ОБРАЗ ВНУТРЕННЕЙ РАБОТЫ

Почему же описание этого занятия представлено именно в этой главе, где речь пойдёт о говорящем ребёнке? Дело в том, что на занятии были собственно речевые моменты, в которых в речевой форме проявлялось понимание ребёнком происходящих событий, проявлялся образ внутренней работы детей.

Утверждение Тани об одинаковости образца и рисунка – это речевой акт, высветивший всю сложность ситуации. Столкнулись совершенно разные для Тани моменты – процесс рисования, образ игрушки и знание о том, что она делает. То, что все моменты существуют разобщённо, проявлялось ещё и с помощью обстоятельств, которые надо было бы переделать, изменить, т. е. каким-то образом самостоятельно, без подсказки заявить об этом. Действительно, не было выбора красок, не было белой бумаги, на которой удобнее рисовать фломастерами. Надо было рисовать, и Таня начала рисовать, не задумываясь над тем, что краска не подходит, т. е. она не увязала в своём сознании рисование и предмет рисования. Вернее, Таня увязала эти моменты своим знанием, что рисует красного зайца, но это оказалось самым уязвимым местом. Результат такой увязки оказался неверным, и девочка это почувствовала, хотя ясно ещё не осознала.

С точки зрения взрослого, Танины ответы: «Одинаковы» и «Зайка красный» – лишены смысла, так как не отражают объективные отношения предметов. С её точки зрения, этими словами она утверждала своё действие по знанию. Ребёнок всегда делает правильно в своём представлении, поэтому «знаемые» качества (заяц красный) переносятся и на результат действия, который (ребёнок об этом не догадывается) зависит от обстоятельств.

То же самое мы наблюдаем и в случае с Максимом: он «не увидел» большого красного банта на зайце. И для него тоже было всё одинаково.

Подчеркнём, что и Таня, и Максим были вполне успевающими ребятами. Они, конечно, знали и слова, обозначающие цвет, и сами цвета. Но с ними ещё не проводилась

работа по формированию образа слова, по формированию общепризнанных, культурных отношений между звуковым или письменным обликом слова и его смыслом, содержанием. Слово не приобрело ещё собственный смысл, которым можно наполнять любую ситуацию, т. е. **слово ещё не являлось обобщением, оно не было абстрагировано от конкретной ситуации**. У детей этой группы обстоятельства занятия (краски, бумага), привычные и стереотипные, заслонили смысловую нагрузку слова.

Можно ещё отметить, что тут столкнулись три конкретных образа:

- заяц как «общее знание» – он в основном белый (серый), с хвостом, длинными ушами и т. д.;
- образ «зайца натуры», ситуативный – заяц красный;
- образ действия в «новой» ситуации рисования.

Ни один из этих образов в сознании ребёнка не оторвался от конкретной ситуации. Когда ребёнок в ситуациях говорения «встречался» с зайцами, это были, в основном, «правильные зайцы» – белые, серые, в привычных позах или зайцы-игрушки, которые могли быть разными.

Действовали (рисовали) дети всегда безошибочно в смысле выбора средств – всегда было подготовлено то, что требовала ситуация, проблема выбора практически никогда не стояла.

§ 3. КАК ОЦЕНИТЬ РЕЗУЛЬТАТ

Традиционный, обычный ход установления объективных отношений заключается в оценке взрослым результата действия: правильно или неправильно. Такая оценка утверждается как единственно правильная, поскольку значением слов владеет взрослый. Но эта оценка практически никогда не приводит ребёнка к уточнению, более тонкому анализу собственных, внутренних представлений. Получается, что процесс развития психики ребёнка предоставлен стихии.

Неактивность детей часто обусловлена тем, что взрослые раньше для выполнения задания всегда давали им только нужное, тем самым воспитывая безразличное отношение, основанное только на привычных, стереотипных поступках.

К тому же взрослые часто проявляют своё недовольство действиями ребёнка, а ведь ребёнок так мало умеет делать в общепризнанной форме. Конечно, ребёнок после всех неудач уже не будет внутренне стремиться реализовывать идущие от взрослого предложения. Ну а внешне он ещё не так силен, чтобы суметь отказываться. И тогда он начинает хитрить – например, закроет глаза, и призывы «Смотри!» или «Будь внимателен!» уже не помогут.

Почему мы должны одобрять ошибочное действие ребёнка? Не усвоит ли он его из-за этого как правильное?

Дело в том, что связать все внешние обстоятельства в одно целостное представление, в единый речесмысловой образ – это внутренняя работа ребёнка, работа его сознания. Создать условия (внешние обстоятельства) мы должны; настроить его на эту работу сумеем, но нет никакой возможности делать её за него. Поэтому мы всё время говорим об обстоятельствах и о поведении взрослых, которые приводят ребёнка в состояние активности, говорим о сохранении самостоятельности ребёнка, о формировании и развитии в нём желания действовать совместно с другими участниками общего дела.

Например, в случае с Таней взрослый оценивает её работу и её высказывания как неверные. К чему бы эта оценка приложилась в сознании Тани, если, по её мнению, всё было сделано правильно, а почему в итоге получилось неверно, – неизвестно. Таня ведь не знает, что **стечение обстоятельств проявило её неактивность** – взрослый всегда раньше давал ей только нужные материалы, тем самым взрослый воспитывал безразличное отношение, основанное только на привычных, стереотипных поступках.

Но, как показал приведённый случай, стереотипы не способствуют становлению содержательного отношения к делу. Только у двоих из десяти детей отношение к работе было содержательным, безразличным. У этих детей не было разрыва между словами и представлениями, лежащими за словами.

§ 4. КАК СОХРАНИТЬ ЗАМЫСЕЛ РЕБЁНКА

Проследим дальше, что происходит с Таниными представлениями о зайцах.

Наша педагогическая задача – сохранить замысел Тани, но результат её работы, т. е. выражение её замысла, привести к общепринятой форме. **Надо, чтобы Таня сама увидела несоответствие изображения, ею сделанного, и природы, ею выбранной.**

Если работа будет проводиться с Таней непосредственно взрослым, это может запутать девочку ещё больше. (Действительно, на занятии уже один раз дети не должны были доверять взрослому, который предложил им неверный набор красок, а теперь взрослый предлагает поверить ему.)

Нужно какое-то другое средство, заставляющее Таню усомниться и поверить в другой вариант. Может показаться, что надо просто дать девочке красную краску. Но поступая так, мы опять возвращаем и Таню, и себя к формированию безразличного отношения к ситуации, к слову.

Этим средством является **деловой разговор, происходящий в группе** по поводу картинки Максима. У него на картинке был изображён белый заяц. Можно

Как сохранить замысел ребёнка, но результат его работы, т. е. выражение его замысла, привести к общепринятой форме? Средством, заставляющим ребёнка усомниться и поверить в другой вариант, является деловой разговор, происходящий в группе. Детям легче убедить друг друга в том, на что взрослый тратит много усилий и времени.

спросить у Максима, одинаковы ли зайцы у него и у Тани. У другого человека всегда легче найти ошибки. Максим наверняка скажет, что «тут и тут заяц белый».

Теперь всё, что было нужно, взрослый сделал. Пусть теперь Таня доказывает своим товарищам свою правоту или, наоборот, дети ей докажут свою правоту. Детям легче убедить друг друга в том, на что взрослый тратит много усилий и времени. Если дети её не убедят, то взрослый будет на последующих занятиях держать в поле своего внимания работу девочки по соотнесению цветов, а самое главное – учить её самостоятельно и активно выражать своё отношение к происходящему, т. е. поддерживать её недоумения, сомнения и вопросы. В данной ситуации Тане достаточно было удивиться или сообщить: красной краски нет!

§ 5. ОТ ОБРАЗА СЛОВА К ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА

Работа по формированию образа слова является важнейшей в педагогическом процессе, и начинается она с самого начала обучения. Она не является отдельной частью работы или жизни детей. (В § 11 прил. 4 можно прочитать, как проводится эта работа на уроках математики в средней школе.)

Собственно, во всех описанных ситуациях происходило формирование слова, его образа. Формирование обращённости детей друг к другу работа по становлению образа слов «Маша» или «Андрюша», «там», «возьми» и т. д.

Разбирая учебную ситуацию совместного написания арифметического примера, мы описывали ситуацию развития образа слова «пример» или формирования представлений, лежащих в основе понятий, с которыми дети встретятся позже: математическое выражение, соотношение, уравнение и т. д.

Теперь, обсуждая ту же самую действительность, мы заострим наше внимание на моментах организации смыслового поля, контекста высказывания, содержания и значения слов, высказываний, воспринимаемых и продуцируемых детьми и взрослыми в процессе обучения.

Работа по формированию образа слова трудна тем, что её нельзя выполнить в какой-то период обучения, её нельзя «пройти», нельзя рассматривать её как программную задачу определённого года обучения.

Формирование и развитие образа слова, высказывания есть постоянная забота взрослых, направленная на проявление детских представлений вовне.

Две нераздельные стороны единого процесса – порождение смысла и восприятие смысла – осуществляются через выражение смысла. Особенность обсуждаемого процесса обучения в том, что формы выражения смысла при порождении и восприятии различны, за исключением одного случая, когда от детей требуется пересказ услышанного от других. Во всех остальных случаях проявление смысла воспринятого высказывания происходит в форме, отличной от формы воспринимаемого высказывания.

Формирование и развитие образа слова, высказывания есть постоянная забота взрослых, направленная на проявление детских представлений вовне.

Например, для проявления понимания словосочетания «зелёный шарик» ребёнку задаются обстоятельства, в которых он выражает своё понимание не в форме повтора, а в форме изображений – плоскостных (рисунок, аппликация) или объёмных (лепка, конструкция, демонстрация действием или олицетворение). Контекст, смысл, заданный изобразительно в плоскости (чаще всего картинкой), ребёнок выражает в речевой форме, пользуясь демонстрацией, конструкцией.

Ограничиваться только речевой формой нельзя, иначе теряется возможность для взрослых анализировать и контролировать представления, лежащие в основании слова, а для детей – предъявить себе самому (реализовать) смысл, т. е. теряется возможность «материализовать», «овеществить» слово.

Это касается не только какого-то определённого класса слов (существительных, простых прилагательных и т. д.). «Материализация», точнее, реализация глаголов – это осуществление ребёнком действия, обозначенного словом; реализация качеств – это наблюдения за поведением людей, животных и фиксирование взрослым определённых состояний ребёнка («Вот Серёжа сейчас ласковый, жалеет Митю!»).

Мы ограничились примерами из дошкольного периода обучения, хотя в дальнейшем при соблюдении постоянной работы над образом слова наши дети начинают воспринимать смысл слова, пользуясь речевым и языковым контекстом, как это происходит у слышащих.

Формирование образа слова пронизывает весь процесс обучения, в том числе и обучение чтению. Ведь **чтение – это не столько техника воспроизведения состава текста с помощью артикуляции, сколько понимание смысла текста**. Поэтому обучение чтению начинается с обучения пониманию смысла той ситуации, в которой находится ребёнок, формирования целостного образа ситуации, которая в определённый момент предстанет перед ребёнком в словесной форме (либо в устном облике – как сказанное слово, либо в письменном – как табличка или текст).

Формирование образа слова происходит и при обучении восприятию предметов, картинок и др. Если графический облик или пространственная фигура не названы, не имеют имени, то они практически не выделяются из общего фона, они не запоминаются. Имя, название крепит границы какого-либо облика (поэтому так продуктивна аналогия). Слово организует восприятие.

Формирование образа слова происходит и при обучении восприятию предметов, картинок и др. Если графический облик или пространственная фигура не названы, не имеют имени, то они практически не выделяются из общего фона, они не запоминаются. Имя, название крепит границы какого-либо облика (поэтому так продуктивна аналогия). Слово организует восприятие.

Таким образом, мы опять формируем образ слова, но уже изнутри процесса – слово проявляет выразительность облика, выразительный облик насыщает слово.



§ 6. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ: КАК НАУЧИТЬ ПОНИМАТЬ УВИДЕННОЕ

Рассмотрим более подробно работу с картинкой – самым распространённым наглядным материалом при обучении детей (и слышащих, и неслышащих). Она играет важную роль в развитии речи глухих и слабослышащих – и при обогащении лексики, и при овладении грамматикой родного языка (ещё примеры работы с картинкой см. в *прил. 1*).

В работе с картинкой взрослому важно выяснить, что самостоятельно видит каждый ребёнок на предложенной картинке и как он осмысливает изображённую ситуацию. Как это можно сделать?

Распространённой является такая организация работы. Взрослый сам указывает на персонажей и называет производимые ими действия («Мишка ест мёд; собака бежит; девочка ловит бабочку»). Указывая на каждое действующее лицо картинки, взрослый задаёт вопросы: «Кто это? Что делает? Что ест? Что у него в руке?» и т. п. Иногда эти вопросы взрослые задают и без указаний на картинку.

Какая роль отводится детям при этом подходе? Активность детей близка к нулю, всё за них делает взрослый: он выделяет в ситуации действующих лиц и отдельные предметы; он навязывает для всех детей жёсткий план анализа ситуации, вычленив то, что ему, взрослому, кажется важным (субъект – действие – объект – признак и т. д.).

Дети не включаются в ситуацию, не осмысливают ситуацию изнутри, не дают вариантов персонального восприятия изображения. Дети выполняют лишь полумеханическую работу – отвечают на вопросы. Развитие у детей инициативной речи в этих условиях не стимулируется (ср. с описанием сравнения матрёшек при обучении слышащих детей – гл. 4, §7).

Для того чтобы дети самостоятельно разобрались в изображении, им необходимо самим включиться в ситуацию, а это достигается перевоплощением детей в действующее лицо, представленное на картинке. Дети сами должны показать взрослому, увидели ли они вообще кого-то на картинке или они обратили внимание совсем на другое. Например, вместо девочки, играющей в мяч, внимание одного ребёнка может привлечь клумба с цветами, другого – бант на голове у девочки, кто-то обратит внимание на красивое платье, кто-то – на мяч и т. д.

Руководя восприятием детей, взрослый предлагает им **поиграть «в то, что тут нарисовано»**.

Момент развития учебной ситуации 1. «Как будем играть? Что тут (в комнате) будет?» Дети выбегают к столу, и взрослый выясняет у каждого: «Ты кто? А ты кто?» Ребёнок может назвать себя мальчиком, мишкой, птичкой, может назвать своё имя. Это значит, что дети ещё не вошли в ситуацию задания.

Момент 2. Взрослый привлекает внимание детей к картинке, не прикасаясь к ней, а делая вокруг неё обводящее движение, и спрашивает: «Тут мальчик? Где тут мальчик? А мишка где?» Дети переключаются на картинку, и кто-нибудь один становится девочкой, отождествляя себя с девочкой на картинке. Остальные ребята становятся зрителями.

Момент 3. Если «героиня» не начинает сама играть с мячом (натуральным или воображаемым) и если никто из детей не подскажет ей, что она должна делать, взрослый создаёт провокационную ситуацию. Он сажает девочку на ковёр и спрашивает у всех: «Тут (показ на картинку) девочка сидит?» Конечно, дети протестуют, и «героиня» тоже. Кто-то может сказать: «Играет!», кто-то: «Мяч!», кто-нибудь: «Играет в мяч!». «Героиня» начинает демонстрировать действие, изображённое на картинке.

Момент 4. Желая получить полный ответ от всех детей, взрослый спрашивает вновь: «Девочка сидит?» Самостоятельно или с помощью табличек дети дают разные по полноте ответы. Правильные ответы поддерживаются взрослым – он привлекает к говорящему внимание всех детей, которые проговаривают фразу сопряжённо с ним.

Для того чтобы дети самостоятельно разобрались в изображении, им необходимо самим включиться в ситуацию, а это достигается перевоплощением детей в действующее лицо, представленное на картинке.

Момент 5. Если дети пользуются нераспространённым предложением («Девочка играет»), взрослый вновь прибегает к альтернативным вопросам: «Девочка играет с куклой? Девочка играет с шаром?» Ответы детей на эти вопросы всегда будут правильными по содержанию, а по форме могут быть аграмматичными («Девочка играет мяч»). Как и в предыдущем случае, взрослый «ловит» правильный ответ, и автор ответа учит других детей и проверяет, как они его поняли.

Момент 6. В процессе демонстрации действия по данной картинке взрослый спрашивает у детей девочка играет в мяч, стоя на месте или бегая. Дети предлагают свои варианты, выходя из-за стола: кто-то играет в мяч бегая, кто-то ходит и бросает мяч в воздух, кто-то стоит на месте. Все варианты одобряются взрослым.

Момент 7. Взрослый спрашивает у ребёнка, играющего роль девочки: «Девочка, как тебя зовут?» Если в данный момент в этой роли выступает девочка, а не мальчик, она может назвать своё имя. Взрослый уводит её от узкоконкретного восприятия ситуации: «Тебя зовут Света. А эту девочку как зовут?» С помощью других детей девочке на картинке даётся имя, его присваивает себе и «артистка», которая в конце концов на вопрос: «Как тебя зовут?» – отвечает: «Наташа».

Момент 8. Взрослый выясняет, что находится вокруг девочки («Что тут? А тут? А тут?») плюс обводящие движения в пространстве комнаты). Глядя на картинку, дети находят место цветам, траве, качелям, дому и т. п. В зависимости от возраста и уровня развития детей, а также от поставленных на занятии задач у детей можно спрашивать, какое время года изображено на картинке, почему дети так думают и т. д.

§7. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ

Что происходит с детьми при данной организации работы?

- Прежде всего, дети **постоянно активны и в поведении, и в формах выражения смысла**, они любимыми средствами проявляют своё понимание ситуации.
- Вопросы, которые задаются детям, заставляют их обдумывать, осмысливать ситуацию и **самостоятельно делать выбор** движений, действий, слов.

- Взрослый не навязывает правильный вариант высказывания, а постоянно поддерживает верные варианты высказываний, рождающиеся у детей, и тем самым укрепляет **веру детей в свои возможности**.
- Общий эмоциональный фон работы позволяет детям не только самостоятельно высказываться, но и **заметить эту самостоятельность у других и у себя**.
- Кроме того, дети именно в такой работе замечают **персональный характер высказывания**, его выразительность (хотя высказывается иногда только одно слово, например «мяч» или «играет»), поскольку каждый при такой организации сохраняет собственную манеру поведения.
- Когда взрослый активизирует воображение детей, дети получают новые впечатления: можно играть в мяч стоя, бегая, прыгая, одному, с товарищами или всем вместе. Таким именно образом **слово насыщается опытом** и тем самым становится если ещё не обобщением, то, во всяком случае, общим для всех этих ситуаций словом.

Таким образом, роль взрослого состоит не в передаче детям готовых мыслей, слов и грамматических конструкций, а в создании обстановки поиска детьми соответствующих заданному изображению действий, слов, смыслов, что, безусловно, развивает их языковые, творческие способности.

- **Грамотность высказываний** программируется альтернативными вопросами, представляющими собой образцы нормативной речи: «Кукла сидит? Девочка стоит или бегает? Девочка играет с мишкой?» (вместо грамматических вопросов: «Кто? Что делает? Что взяла?») и т. п., которые несут в себе минимальную смысловую нагрузку и минимальную педагогическую поддержку).
- Драматизация изображений **расширяет кругозор** детей, обогащает их представления (подробнее о драматизации см. *прил. 1 и 2*).
- Оречевление каждой ситуации происходит в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые **соответствуют уровню развития** каждой группы детей, каждого ребёнка.
- В результате большого опыта «чтения» ситуаций, восприятия, работы в реальных ситуациях и по их изображениям дети **приобретают словарь**, который они хорошо понимают в самых различных комбинациях и грамматических конструкциях.
- На первом этапе обучения слово, текст вырастают из понимания и оречевления ситуации. Слово не только фиксирует ситуацию, но и переводит воспринимаемую детьми **конкретную реальность на уровень обобщения**.
- В процессе работы у детей активно развивается **наглядно-действенное и наглядно-образное мышление**, и слово также поднимает понимание детьми ситуации на более высокий уровень – уровень обобщения.

§ 8. «ПОКАЖИ, КАК ТЫ ПОНЯЛ». ОТ СЛОВА – К СИТУАЦИИ

Почти одновременно с описанной линией развития *от ситуации к слову* развёртывается другая линия – *от слова к ситуации*. Эта линия возникает с того момента, когда дети начинают глобально воспринимать письменную форму речи, первоначально представленную в табличках, написанных печатными буквами. С этого времени любое слово, словосочетание, предложение, текст дети прочитывают, а прочитав, представляют в наглядной ситуации. Практическая деятельность детей остаётся тем критерием, с помощью которого взрослые выявляют понимание детьми смысла прочитанного.

Техника выражения детьми смысла – техника рисования, лепки и т. п. – никакого значения не имеет. Для ребёнка главное – выразить своё представление о данном объекте; для взрослого – увидеть в движениях ребёнка, в результатах его продуктивной деятельности, какой образ возникает у ребёнка при чтении слова. И если ребёнок сам обозначает свой рисунок или слепленную фигурку определённым словом, например, «собака» (хотя на собаку она, с точки зрения взрослых, не похожа), доказывает это другим детям и, более того, узнаёт среди других работ свою собаку через несколько дней, значит, цель достигнута. (В нашей практике один ребёнок 1–2-го года обучения, выполняя задание – «слепи» тот или иной предмет, практически все слова изображал цепочкой из пластилиновых шариков разной величины. Однако даже через несколько дней точно указывал на шарики – «кошка», шарики – «стул», шарики – «папа».)

Все многочисленные изображения и воплощения этого слова обозначаются взрослым и самими детьми одним и тем же словом, и таким образом, данное слово (и в письменной, и в устной формах) приобретает «разноОБРАЗНОСТЬ» и «многоОБРАЗНОСТЬ» значений, содержания, смысла.

В следующей главе, описывая проведение слухового занятия, будет также описана и работа по проявлению смысла слов, словосочетаний, предложений.

ГЛАВА 7. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

Родители приводят или приносят к нам маленьких детей, которые не слышат речи и поэтому не говорят. Иногда они вокализуют, т. е. многократно произносят один-два-три звука или какие-нибудь слоги, хотя их сверстники имеют богатый лепет (младенцы) или уже произносят много слов, фраз. Дети, которые попадают к нам, – глухонемые. Без специального обучения они останутся глухонемыми навсегда.

§ 1. КАКОЙ ОН – СЛУХ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ?

Остатки слуха есть и у тех, и у других. Сохранный слух слабослышащих детей позволяет им под влиянием обучения с помощью электроакустической аппаратуры научиться слышать: понимать на слух с аппаратом (или даже без него, но на огра-

ниченном расстоянии) речь и в диалоге, и в тематической групповой беседе, и из речевого потока; на слух понимать и речь взрослых – тех, кто учит, кто всегда рядом, и незнакомых людей – и речь детей.

Остатки слуха глухих детей становятся базой формирования их речи, позволяют им свободно воспринимать речь окружающих с помощью двух каналов – зрительного и слухового, т. е. путём чтения речи с лица говорящего и одновременного слушания с помощью слухового аппарата.

Глухие дети могут научиться воспринимать на слух – повторять то, что услышали, и понимать смысл услышанного – большой объём речевого материала, но, в отличие от слабослышащих, не из речевого потока, а в более искусственных условиях – при ограничении объёма этого речевого материала.

Пока это так. Но мы надеемся, что техника и методика обучения, в конце концов, создадут и для глухих детей такие же возможности слухового восприятия речи с помощью аппаратов, какие имеют слабослышащие.

Итак, вначале наши ученики *глухонемые* – и при глухоте, и при тугоухости. А потом? А потом – при пользовании аппаратами – они становятся *плохослышащими говорящими* (при диагнозе «глухота») или *почти нормально слышащими говорящими* (при диагнозе «тугоухость»).

Как было показано, все дети с помощью аппаратов приобретают возможность восприятия широкого диапазона речевых частот при индивидуальных порогах ощущения у каждого ребёнка. Это создаёт базу для успешного развития речевого слуха у всех детей, однако темп этого развития у разных детей различен: у одних детей речевой слух становится базой формирования и развития речи в период дошкольного детства, другим для этого требуются ещё годы обучения в школе.

Итак, у всех детей с нарушенным слухом установлены значительные возможности развития слухового восприятия, речевого слуха. Но если дети не попадают в систему слухового воспитания, эти возможности остаются нереализованными, и мы имеем дело с прогрессирующей функциональной глухотой. Повторим уже сказанное во второй главе: многие слабослышащие взрослые люди – выпускники специальных школ – считают себя глухими, считают, что они ничего не слышат, но только до тех пор пока, во время обследования не убеждаются, что многое слышат без аппарата (пусть на близком расстоянии от уха), а с аппаратом с лёгкостью не только различают, но и опознают речевой материал на расстоянии 5–6 м.

§ 2. РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОСТАТОЧНОГО СЛУХА

К развитию слухового восприятия детей подходят по-разному, и от этого зависит дальнейшее социальное самосознание человека и его положение в обществе.

Два подхода являются бесперспективными и дискредитирующими саму идею о возможности и необходимости развития речевого слуха. Имеется в виду, во-первых, распространенное мнение, что достаточно «надеть» на ребёнка слуховой аппарат, и развитие ребёнка будет происходить без постороннего вмешательства,

естественным путём. При этом подходе недооценивается необходимость специально организуемой длительной и систематической работы по формированию слухового восприятия детей, и весь этот сложный процесс сводится к техническому оснащению детей.

Во-вторых, развитие слухового восприятия отождествляется с механической тренировкой – повторением наговариваемого взрослым речевого материала. В этом случае внешняя «оболочка» слова – его звучание – в практике ребёнка отделяется от его содержания, поскольку систематической работы над пониманием услышанного повторенного с детьми не ведётся.

Только когда слуховое восприятие детей становится предметом грамотного систематического педагогического воздействия, мы можем говорить о становлении речевого слуха. И только в этом случае речевой слух слабослышащих и глухих детей будет развиваться в соответствии с общими закономерностями становления речевого слуха у нормально слышащих детей и будет выполнять те же функции в ходе онтогенеза, какие присущи речевому слуху слышащих.

§ 3. СТАДИИ ДОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Условия для развития слухового восприятия должны создаваться в семье с того момента, когда у ребёнка обнаруживается нарушение слуха. Чем раньше установлен факт нарушения, чем раньше начинается воздействие на всю слухоречевую систему, тем эффективнее оказывается результат воспитания и обучения ребёнка – успешность интеграции.

Как уже говорилось выше, ребёнок должен быть срочно слухопротезирован: ему подбираются индивидуальные слуховые аппараты и делаются индивидуальные вкладыши. Постепенно, но не затягивая этот процесс, малыша приучают носить аппарат целый день, за исключением времени сна.

Оптимальным условием полноценного психического, в том числе и речевого, развития детей является обеспечение бинаурального (обоими ушами) восприятия (о том, почему недостаточно одного слухового аппарата, см. гл. 2, § 1). Это значит, что каждое ухо ребёнка должно получать информацию от своего собственного микрофона.

Бинауральность восприятия достигается наличием двух заушных слуховых аппаратов, начиная с младенческого возраста. С того момента, когда ребёнок переходит к постоянному ношению слуховых аппаратов, он начинает осваивать новый для себя мир – мир разнообразных шумов, которые со временем становятся фоном жизни ребёнка с нарушенным слухом, как и ребёнка слышащего. Но хаос звуков нужно упорядочивать. Это происходит параллельно двумя путями – стихийно и целенаправленно. В первом случае детьми начинают непроизвольно выделяться те звуковые раздражители, которые встречаются наиболее часто и имеют для детей сигнальное значение.

Но нас не может удовлетворять медленный темп анализа звуковой информации в естественных условиях. Поэтому необходимы ежедневные занятия по обучению детей ориентировке в пространстве, вслушиванию в звучания, установлению связи

между услышанным и источником звучания, между услышанным словом и объектом, действием, признаком, им обозначаемым, и т. д.

Как правило, между потерей слуха и началом занятий проходит довольно много времени, причем времени самого драгоценного, в течение которого малыш оказывается выключенным из мира звучащей речи. Поэтому, как только ребёнок приобретает свои искусственные уши – слуховые аппараты, а взрослый начинает реализовывать программу воспитания и обучения, необходимо начинать интенсивно восполнять дефицит восприятия ребёнком речи, чтобы **как можно скорее создать слуховую базу для самостоятельного продуцирования речи**.

Независимо от возраста, в котором начинается обучение каждого ребёнка, он должен пройти те стадии доречевого развития устной речи, через которые проходит слышащий ребёнок.

В период доречевого развития у слышащего ребёнка возникают слухоречевые связи, начинает развиваться речевой слух, появляется звукоподражание, происходит тренировка голосового и артикуляционного аппарата и его подстройка к образцам речи взрослого человека – его интонации, темпу, ритму, звукам. Игнорирование этих стадий, «перескакивание» через них нарушает ход естественного становления и развития речи слабослышащих и глухих детей в онтогенезе, искажает весь процесс формирования слухоречевой системы каждого ребёнка.

Независимо от возраста, в котором начинается обучение ребёнка, он должен пройти стадии доречевого развития устной речи, через которые проходит слышащий ребёнок.

Но, может возразить читатель, многие дети теряют слух, уже пройдя через некоторые или даже все стадии доречевого развития. Зачем же им снова учиться гулить, лепетать?

Дело в том, что маленькие дети, оглохнув, быстро забывают звучание речи, и слухоречевые связи у них разрушаются. Поэтому имевшийся ранее «протозык» уже не может служить базой для овладения произнесением слов, фраз. В отношении таких детей мы можем говорить не о формировании не существовавшей у ребёнка речевой функции, а о восстановлении утраченных слухоречевых связей, т. е. о реабилитации.

§ 4. МЕТОДИКА СТАНОВЛЕНИЯ СЛУХОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Известно, что вокализации младенцев сопровождают те или иные движения – ножек, ручек, тельца. Эта же модель применяется при формировании речи у детей с нарушениями слуха с первых дней их обучения и на протяжении многих лет. Взрослые начинают создавать новый для глухих и неговорящих слабослышащих детей комплекс связей – макродвижений тела, микродвижений рече-голосового аппарата и глаз, слуховых ощущений.

Находясь перед глазами ребёнка, имеющего слуховые аппараты, взрослый сам энергично приводит в ритмичные движения руки или ноги малыша синхронно своему говорению. Младенец в это время лежит в кроватке; ребёнка двух-трех лет можно класть на коврик на полу или на диван. Разговаривая с ребёнком, взрослый всегда должен иметь ласковое выражение лица, располагая ребёнка к себе и таким способом привлекая его к общению. Детей более старшего возраста наряду с этими приёмами учат самих подражать движениям и речи взрослых. Эти упражнения носят название **фонетической ритмики** (этот методический приём заимствован нами из работы Центра реабилитации слуха и речи под руководством проф. П. Губерины, г. Загреб, Югославия).

Что же в это время говорит взрослый? С разнообразной, богатой интонацией взрослый произносит ритмичные ряды слогосочетаний с повторяющимися и разными слогами, отдельные слоги, например: «па-па-па...», «пааа-па-пааа-па...», «га-га-га...», «до-до-до...», «ту-ту-ту...», «ко-ко-кооо-ко-ко-кооо...», «ба-ду-ба-ду-ба-ду...», «то-ки-то-ки-то-ки...», «агу, агу, агу...», «абу, абу, абу...», «аххх, уххх, охх...» и т. д.

Ответное звучание у многих детей появляется далеко не сразу. Какое-то время у малышек могут возникать положительные эмоциональные реакции, комплекс оживления без голосового сопровождения. Затем дети могут начать «петь» – интонированно тянуть гласные звуки. Позже в эту структуру включаются согласные звуки, хотя они могут не соответствовать произносимому образцу. Слабослышащие дети быстрее воспроизводят услышанное точно или близко к речевому образцу.



§ 5. ОРЕЧЕВЛЕНИЕ ДЕЙСТВИЯ

Такие «разговоры» с детьми должны быть очень непродолжительными, но частыми – в течение дня их целесообразно повторять не менее трёх-четырёх раз, независимо от условий воспитания детей – и в семье, и в дошкольном учреждении.

С детьми следует много говорить, причём тон взрослых должен быть неизменно доброжелательным, мягким, разнообразно интонированным, в речи должны иметь место повторы, которые создают некоторую ритмизацию, напоминающую ритмизацию народных сказок. Такие «речи» всегда присутствуют в общении матери со слышащими младенцами. Это и создаёт ту звуковую речевую атмосферу, в которой растут и начинают говорить дети с сохранным слухом.

Этот же стиль должны конструировать все взрослые, окружающие детей с нарушениями слуха. И родители, и воспитатели, и сурдопедагоги сопровождают речь,

оречевляют для детей действия, которые они, взрослые, производят с ребёнком или которые производит сам ребёнок в данный момент.

Например, **разговор матери**: «Сейчас наденем ползунки-и-и, ползунки-и-и. И теперь – распашо-о-онку. Вот та-а-ак. Распашонку надели. Плато-о-очек наденем. Та-а-ак. Ну вот: ползунки надели, распашонку надели, платочек надели. Вот и молодцы!».

Или **разговор воспитателя в группе** глухих или слабослышащих детей: «Взяли мы-ы-ыло. Хорошо, вот мыло. Води-и-ичку пустим. Вот водичка льё-ё-ётся, льё-ё-ётся. Ручки мо-о-о-ем, мо-о-о-ем, мо-о-о-ем. Всё, молодцы – ручки чистые, как хорошо – ручки чистые!»

Разговор и в детском саду, и в семье. Взрослые оречевляют то, что происходит перед глазами детей: «Ой, какой снег пошёл! Снег идёт! Снег белый-белый. Па-а-адаёт снежок, па-аа-даёт, па-а-адаёт. И земля бе-е-елая...» и т. п.

Подчёркиваем, что такое речевое поведение взрослого культивируется с первых же дней обучения детей, в каком бы возрасте оно ни начиналось. Неважно, что дети пока не понимают ни одного слова.

§ 6. РАЗВИВАЕМ ОБЪЁМ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ

Слышащие малыши тоже далеко не сразу начинают понимать слова, которые хорошо слышат. Главное в том, что малыш с нарушением слуха, как и слышащий, **попадает под воздействие звучащей речи** – её интонации, ритма, темпа, протяжённости во времени. Эти характеристики звучащей речи оказываются доступными и слабослышащим, и глухим детям, постоянно пользующимся слуховыми аппаратами.

Родителям надо как можно чаще петь детям – напевать простые мелодии с ритмично повторяющимися частями, колыбельные, песенки, которые поют слышащим младенцам.

Многочасовое (в течение суток) пребывание ребёнка в атмосфере звучащей речи, многократное прослушивание длинных слоговых рядов и последующее их воспроизведение, слушание «длинных рассказов» ведут к постепенному увеличению объёма речевого дыхания детей, так как под влиянием общения ребёнка со взрослым работа дыхательной системы ребёнка подстраивается к работе дыхательной системы взрослого.

Родителям надо петь детям – напевать простые мелодии с ритмично повторяющимися частями, колыбельные, песенки, которые поют слышащим младенцам. Это пение должны слушать не только глухие и слабослышащие младенцы, но и дети, начинающие обучение с двух-пяти лет. Если ребёнок воспитывается в семье, он слушает пение и с аппаратом, и без него – непосредственно около уха или (в случае тухоухости) на небольшом расстоянии.

Этот начальный период обучения имеет принципиальное значение для дальнейшего речевого развития детей. Именно в это время благодаря использованию слуховых аппаратов **возникает связь между хаотичными слуховыми ощущениями детей и их собственными вокализациями.**

§ 7. «КОМПЛЕКС РЕЧЕВОГО ОЖИВЛЕНИЯ»

Описанная организация поведения взрослых ведёт к тому, что у слабослышащих и глухих малышей зарождается и активно действует в дальнейшем так называемый «комплекс речевого оживления», аналогичный «комплексу речевого оживления» слышащих младенцев.

Возникает он у детей с нарушенным слухом позже, часто значительно позже, чем завершается период доречевого развития у слышащих детей. Время возникновения «комплекса речевого оживления» и степень его активности находятся в прямой зависимости от времени начала обучения, постоянства ношения аппарата и систематичности занятий.

Итак, несмотря на всё своё несовершенство, зарождающаяся слуховая функция включается в процесс формирования устной речи детей с нарушенным слухом с самого начала их обучения. Но о слуховой основе формирования устной речи слабослышащих и глухих детей можно говорить лишь при достижении детьми определённого уровня развития слухового восприятия речи. Поэтому специальные ситуации для развития слухового восприятия речи организуются также с самого начала обучения детей параллельно описанной выше работе по формированию доречевых элементов и структур.

Обратимся к описанию приёмов, способов, методов формирования и развития слухового восприятия речи.

§ 8. ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Установлено, что в условиях целенаправленной и систематической работы слуховое восприятие детей проходит через несколько стадий, начиная с ощущения речевых звучаний и кончая восприятием на слух незнакомого речевого материала – слов, фраз, текстов (см. гл. 2, §1.)

Для проявления этих закономерностей требуется упорный многолетний труд и взрослых, и детей, особенно в случаях глухоты. Важно иметь в виду, что сами по себе, без обучения, эти стадии не появляются. Более того, степень полноты, завершенности цикла находится в прямой зависимости от методики обучения.

При одном подходе развитие слухового восприятия детей (даже слабослышащих) останавливается на уровне второй стадии – различения материала, а при другом – проходит через все четыре стадии.

Внимания к себе требует каждая стадия, и каждая формируется в процессе направленной работы, которая осуществляется на фоне непрекращающегося произвольного развития слуховой функции и слухового восприятия детей благодаря постоянному пользованию индивидуальными аппаратами.

§ 9. СЛУХОВЫЕ ОЩУЩЕНИЯ СТАНОВЯТСЯ ЗНАЧИМЫМИ

При глухоте и часто при резко выраженной тугоухости дети до обучения долгое время не осознают, что слышат. Они начинают «ощущать» многие звучания (и неречевые, и речевые) только тогда, когда те становятся значимыми. Эта значимость проявляется в разных ситуациях.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СИТУАЦИЯ. Желая организовать детей для умывания, прогулки и т. д., взрослый (**шаг 1**) играет на барабанах или бубне, попадая в поле зрения играющих детей. Играя, взрослый зовёт детей к себе – зовёт жестом и словом («Идите ко мне! Идите! Идите сюда!»). Эта процедура повторяется ежедневно два-три раза, дети привыкают к ней и начинают действовать самостоятельно: воспринимая сигнал барабана (бубна, аккордеона и т. д.) слухо-зрительно, дети бегут или идут к взрослому, чтобы всем вместе начать мыть руки или одеваться для прогулки.

Сначала в эту ситуацию могут войти один-два ребёнка, а остальные действуют по подражанию, но постепенно все дети начинают реагировать – менять своё поведение – при слухо-зрительном восприятии звучания.

Следующий шаг (**шаг 2**) – взрослый вновь играет на барабанах, но исключает зрение детей – располагается так, чтобы играющие дети не заметили его, и играет на барабанах первое время на небольшом расстоянии от них. Так дети привыкают по неречевому сигналу, воспринятому только на слух, прерывать свою деятельность и переходить к выполнению других действий, например, от игры в песок – к подвижным играм.

В качестве неречевых звуковых раздражителей со временем используются все музыкальные инструменты, имеющиеся в группе или дома. В домашних условиях можно использовать крышки от кастрюль, ложки и пр. Этот вид работы позволяет выделить инструменты, звучание которых ощущает каждый ребёнок.

После того как данная ситуация станет для детей привычной, взрослый, не меняя её, переходит (**шаг 3**) к другому звуковому сигналу – речевому. Вместо ударов по барабану взрослый привлекает внимание детей многократным произнесением слогов «тууу! тууу! тууу!...» или длительным произнесением слогосочетаний «папапа!... тата-тата!.. пипипи!» и т. п.

Сначала дети воспринимают этот материал слухо-зрительно, а позже – только на слух. Но, разумеется, взрослый при этом находится значительно ближе к детям, чем при игре на барабанах или бубне. Речевые сигналы, как и неречевые, являются для детей ориентировочными раздражителями, всегда побуждающими производить какое-либо действие.

В описанной ситуации слуховые ощущения значимы для детей, поскольку наличие этих ощущений и адекватная реакция на них помогают детям **успешно выполнять различные требования взрослых по организации режима дня.** Такую ситуацию можно назвать организационной.

ИГРОВАЯ СИТУАЦИЯ. Другая ситуация, в которой слуховые ощущения неречевых и речевых звучаний становятся значимыми, является игровой. В ответ на услышанный сигнал дети производят какое-либо **игровое действие:**

- снимают колечки или шары с пирамидки, нанизывают их на стержень;
- складывают матрёшку;
- выкладывают узор из мозаики;
- поддувают друг другу лёгкие предметы по столу или по воде и т. д.

По окончании такого упражнения дети всегда радуются результату – сложенной пирамидке, матрёшке, узору и т. п.

В качестве речевого материала при формировании стадии слухового ощущения используются не только слоги (изолированные, ряды слогов), но и отдельные слова и фразы. Услышав ту или иную речевую единицу, ребёнок выполняет одно из перечисленных ранее действий. Если в ответ на речевой раздражитель ребёнок даёт и голосовую реакцию или повторяет слово хотя бы в искажённом виде, это поощряется.

Дети прослушивают разные слова и ощущают их звучания на разном расстоянии: одни – ближе, другие – дальше от аппарата.

Расстояние, на котором каждый ребёнок ощущает звучание каждого слова (фразы), используемого при обучении, регулярно фиксируется. Эти записи по каждому слову нужны для определения исходного расстояния, на котором будет проводиться обучение различению звучаний слов.



Кроме того, данные начального периода обучения необходимы для контроля динамики развития слухового ощущения речи.

Итак, в процессе формирования базовой ступени слухового восприятия – стадии ощущения, или *детекции*, – дети **приобретают способность осознанно реагировать на многообразные звуковые комплексы разной структуры и длительности звучания**, организованные в слогосочетания, слова, фразы. Дети воспринимают их нерасчлененно; ощущения от звучаний этих комплексов значимы для детей, так как всегда связаны с какой-либо практической деятельностью.

У некоторых детей уже на этом этапе появляются ответные голосовые реакции, которые эмоционально поддерживаются взрослыми. Но задача воспроизведения услышанного на этом этапе не ставится.

§ 10. НАЧИНАЕМ РАЗЛИЧАТЬ РЕЧЕВЫЕ И НЕРЕЧЕВЫЕ ЗВУЧАНИЯ

Наличие у детей чётких реакций на звуковые раздражители позволяет переходить к формированию следующей стадии слухового восприятия – стадии слухового различения речевых и неречевых звучаний, или стадии *дифференциации*. Но

с детьми, у которых речевые сигналы ещё не всегда вызывают ответное действие (двигательную или голосовую реакцию), начинать работу по обучению различению звучаний, безусловно, нельзя.

Понятно, что различение звучаний (как и любой другой вид различения) осуществляется только в условиях выбора. При этом дети решают сложную задачу – они должны на слух отличить звучание одного комплекса звуков от звучания другого и соотнести каждый комплекс с объектом, им обозначаемым. Но эта задача может осуществляться лишь с помощью каких-то ориентиров. Как же дети с нарушенным слухом выбирают себе эти ориентиры – ведь звук нельзя пощупать, увидеть?

Тут мы подошли к одному из принципиальных вопросов проблемы воспитания вообще и проблемы формирования речевого слуха в частности – это проблема самостоятельности (вспомним первую консультацию – см. гл. 1, §4).

В процессе многократного (в течение года, нескольких лет) прослушивания одного и того же слова (фразы) в соседстве с меняющимися другими словами каждый ребёнок неосознанно **самостоятельно находит те акустические признаки, которые принадлежат именно этому слову** и отличают его звучание от звучаний любых других слов (речевых единиц), предлагаемых для выбора.

«Передать» детям эти признаки в готовом виде (в форме описания) нельзя: то, что считает слухо-различительным признаком слышащий взрослый, не всегда совпадает со слуховыми впечатлениями детей глухих и слабослышащих.

Только сами дети проходят сложный индивидуальный путь проб и ошибок, сами открывают ориентиры, которые помогают им успешно идентифицировать услышанное и сказанное и отказываться от признаков, не способствующих различению.



«Ура, слышу!», экспериментальная группа
Э.И.Леонгард, Москва, 1974

§ 11. ЧТО НЕЛЬЗЯ ДЕЛАТЬ ВЗРОСЛОМУ

Если эти ориентиры даются детям взрослыми, так сказать, «сверху» (а такое встречается в практике довольно часто), фактически представляя собой правила узнавания слов на слух, путь развития слухового восприятия является формальным.

При таком подходе дети вслушиваются не в богатство звучания слова, обладающего несколькими характеристиками – временем звучания, различной длительностью звучания разных элементов, различными звуковыми «картинками» составляющих

слово элементов (слогов, звуков) – нет, всё это проходит «мимо ушей» – дети стремятся лишь подогнать то, что слышат, под какой-нибудь образец, данный взрослым.

К числу таких образцов относятся следующие: «Это слово длинное, а это – короткое»; «Тут есть звук PPP, а тут – нет»; «Тут: баааабушка, а тут: «парахоооод» (пароход)» (имеется в виду, что в этих словах разное место ударения) и т. п.

Но для того чтобы дети услышали эту разницу в звучаниях пар или групп слов, взрослые должны произносить их неестественно, утрированно, например: «Дом» (быстрое, как бы краткое произнесение) – «Сааабаааааааааа» (собака); «Шарррр» – «Куууубик» и пр.

Искусственное произнесение слов лишает работу по развитию слухового восприятия речи всякого смысла, ибо дети привыкают к такому звучанию речи, которого не существует в нормальном общении людей, а это значит, что дети никогда не научатся понимать естественную речь ни на слух, ни слухо-зрительно.

Искусственное произнесение слов вообще лишает работу по развитию слухового восприятия речи всякого смысла, так как при данной манере дети привыкают к такому звучанию речи, которого не существует в нормальном общении людей, а это значит, что дети никогда не научатся понимать естественную речь ни на слух, ни слухо-зрительно.

Очевидно, что такой подход к обучению наносит огромный ущерб слуховому восприятию детей. Их слуховое восприятие оказывается обедненным, так как вся полифония звучания сводится лишь к нескольким характеристикам, по которым можно не услышать, а угадать сказанное; при слушании дети не могут полагаться на себя, они целиком зависят от взрослых и оказываются беспомощными при выборе нужного слова (из 5–10 предложенных), если им предлагается речевой материал, не укладывающийся в прокрустово ложе правил.

Это относится даже к детям старшего дошкольного возраста.

Таким образом, становится ясно, что добывать и накапливать акустические признаки различных речевых единиц дети должны самостоятельно. Однако самостоятельность – не значит стихийно. Вся ответственность за результаты этой трудной поисковой детской деятельности лежит на взрослых.

§ 12. СЛУХОВЫЕ СЛОВАРИ

Именно взрослые создают необходимые условия, в которых дети могут достичь требуемого уровня различения речевого материала.

Что же это за условия?

Прежде всего, из речевого потока, речевого шума, в котором уже живут дети, постоянно пользующиеся слуховыми аппаратами, отбираются отдельные слова, звучания которых дети учатся слушать.

В связи с тем что до обучения наши воспитанники в подавляющем большинстве случаев не говорят совсем (лишь немногие – слабослышащие – произносят несколько

слов в искажённой форме), **исходной речевой единицей при обучении различению звучаний является изолированное слово**, а не фраза или словосочетание. При этом слово должно быть лёгким для устного воспроизведения необученным дошкольником любого возраста.

Другое принципиальное требование к отбору слов: объекты, обозначаемые этими словами, должны быть **интересны и значимы для детей**. Поэтому обучение начинается с различения слов-звукоподражаний и слов в лепетной форме, например: «*Ав-ав* (собака), *пи-пи-пи* (птица), *пrrr* (лошадка), *мяу* (кошка), *ляля* (кукла, малыш, девочка), *уууу* (поезд), *ввв* (самолёт)» и др.

С первого же занятия по обучению различению звучаний слов взрослые начинают вести «слуховые словари» для каждого ребёнка, куда заносится любое слово (в виде звукоподражания, в лепетной или полной формах), словосочетание, фраза, текст, которые дети прослушивают на индивидуальных занятиях.

Слуховые словари ведутся на протяжении всех лет обучения детей в дошкольном учреждении (семье) и в школе.

Слуховой словарь глухих составляет меньшую часть их общего словаря. Слабослышащие дети к концу дошкольного периода и в школе не только различают, но и опознают на слух (при пользовании слуховыми аппаратами и без них, но при сокращении расстояния до говорящего) весь или почти весь словарь, которым они владеют. Поэтому слуховой словарь слабослышащих детей не отражает всего объёма воспринимаемого ими на слух речевого материала, так как количество речевых единиц, входящих в слуховой словарь, зависит от количества слуховых занятий, и общий словарь слабослышащего ребёнка старшего дошкольного, а тем более школьного возраста не может уместиться в отведённое для этой работы время.

В процессе разнообразной деятельности, организуемой взрослыми, расширяется общий словарь детей, что служит основанием пополнения слухового словаря. Постепенно меняется речевой материал специальных занятий по обучению детей различению речевых звучаний: противопоставление звучаний внутри группы звукоподражаний и лепетных слов сменяется противопоставлением звучаний звукоподражаний, лепетных и полных слов; затем звукоподражания и лепетные слова вытесняются полными словами. Изолированные полные слова включаются в соседство со словосочетаниями и фразами, структура фразы постепенно усложняется, появляются тексты: «ритмы-стихи», стихотворения, проза.

§ 13. РАЗЛИЧИЯ В СЛУХО-РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ

Темп развития слухо-различительной способности слабослышащих детей значительно опережает темп развития этой способности у глухих. Звучания фраз из двух-трёх слов слабослышащие дети различают уже на втором году обучения, тогда как глухие с третьего года обучения прослушивают двусловные фразы, испытывая при этом значительные трудности.

Структура фраз, звучание которых слабослышащие дети учатся различать с третьего года обучения, включает более четырёх слов и является свободной (подвижной) в отношении порядка слов, тогда как у глухих детей на третьем году обучения изменение порядка слов в двусловной фразе вызывает серьёзные затруднения при различении на слух.

Слабослышащие дошкольники раньше (3-й год обучения), чем глухие (4-й год обучения), начинают различать звучание текстов, причём текстов значительно более сложных.

Таковы тенденции и практические результаты применения методики формирования и развития речевого слуха. Но этого уровня не достигают слабослышащие дети, которые оказываются вне системы слухового воспитания. Практика представляет нам стабильные данные о том, что слабослышащие дети с III, а иногда и II степенью тугоухости (по принятой у нас в стране классификации) с неразвитым слуховым восприятием находятся на более низком уровне различения речевого материала, чем обученные глухие, хотя исходный уровень слухового ощущения речевых стимулов у этих слабослышащих существенно выше, чем у глухих.

§ 14. ГРУППИРОВКА РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА

Принципиальное значение для постепенного самостоятельного вычленения детьми акустических признаков слов имеет группировка материала каждого занятия.

Разумеется, первоначально группы различаемых слов должны отличаться по звучанию очень резко. Такие группы из двух, а затем из трёх, четырёх слов можно составлять из звукоподражаний уже в самом начале обучения.

Наиболее продуктивными исходными парами являются сочетания слова «прр» с другими звукоподражаниями или лепетными словами, например: «Прр–пи–пи–пи», «Прр–ууу», «Прр–ав–ав», «Прр–ввв» и т. д.

Как правило, достаточно быстро дети начинают узнавать на слух название лошадки, затем – названия поезда, собачки, самолёта. При различении звучаний слов «мяу» и «ляля» у многих глухих детей возникают трудности, на преодоление которых затрачивается много времени.

Значит, уже на самом раннем этапе различения звучаний у детей появляются какие-то акустические ориентиры, позволяющие им предпочитать одно слово другому. Но при переходе к другим сочетаниям слов этих признаков глухим детям оказывается недостаточно, и требуется время для открытий новых ориентиров.

§ 15. КАК ПОМОЧЬ ДЕТЯМ В НАКАПЛИВАНИИ АКУСТИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ

Помочь детям в накоплении акустических ориентиров, ускорить этот процесс может взрослый, «подселяя» к каждому слову разных соседей (**способ 1**). Так, например, слово «ав–ав» должно побывать в паре и со словами «пипипи», «ууу», «ляля», «мяу» и др. Прослушивая каждое звучание в паре с другим, ребёнок слышит нечто, что позволяет ему отделить одно слово от другого.

Но ведь при каждом новом соседстве ребёнку приходится нащупывать новые ориентиры, так как старые, пригодные для узнавания этого слова на слух в иной паре, в новой комбинации не срабатывают. Так, в паре «ляля–ууу» слово «ляля» узнается по одним акустическим ориентирам, а в паре «ляля–мяу» – по другим, более высокого уровня, так как слова «ляля» и «мяу» акустически ближе друг к другу, чем слова «ляля» и «уууу».

И так постепенно каждое слово обрастает несколькими акустическими признаками, персонально обусловленными, которые обеспечивают всё более успешное решение задачи – выбор игрушки по услышанному слову.

Способ 2. Ещё более объёмным становится акустический «рисунок» слова с увеличением количества противопоставляемых речевых единиц и постоянным их варьированием при подготовке наборов для различения на каждом занятии.

Приводим несколько примеров таких наборов для разных лет обучения:

«пипипи–**мяу**–ууу», «ляля–ввв–**мяу**–утя»; «прр–дом–**авто**», «**авто**–барабан–кошка–дом», «мяч–**авто**–рыба–собака»; «шар–мальчик–**спит**–плачет», «машина–бант–корова–**спит**», «**спит**–четыре–транспорт–глаз»; «**красный**–плачет–бежит–цвет–четыре–нога», «мебель–**красный**–восемь–одежда–рука–прыгай», «вытирает–слоمال–глаза–матрёшка–**красный**–хлопай–бабушка», «пирамидка–**красный**–форма–мост–машина–ухо–игрушки» и т. д.

Расширение ассортимента речевых единиц создаёт значительно больше вариантов объединения речевого материала для занятий.

Данные примеры (из программы по развитию слухового восприятия 1–4-го года обучения) дают возможность увидеть, что выделенные жирным шрифтом слова («мяу, авто, спит, красный») в течение двух-четырёх занятий повторяются в комбинациях различных слов, оказываясь то в более лёгких, то в более трудных условиях выбора (различения).

Способ 3. Дальнейшее обогащение акустической структуры слова в восприятии детей происходит при введении в слуховой словарь словосочетаний и фраз. Это могут быть

- группы изолированных слов;
- группы словосочетаний и слов («зелёный фломастер», «синий фломастер», «день рождения», «десять», «лицо», «дедушка»);
- группы только словосочетаний («жёлтое пальто», «добрый день», «розовый бант», «смотрит на куклу», «самая маленькая», «смотрит в окно», «маленькая щётка»);
- группы слов и фраз («аппарат», «Мальчик катается на коньках», «Мальчик едет на лошадке», «ёж», «холодно», «Где?», «Мама ушла на работу»);
- группы только фраз («Мальчик читает», «Где мама?», «Возьми карандаш», «У девочки болит горло», «У девочки белые колготки», «Дети гуляют по лесу», «Девочка качается на качелях»);

- группы словосочетаний и фраз («Принеси куклу», «Принеси альбом», «белая краска», «чёрные туфли», «время года», «Мама смотрит на ребят»);
- группы слов, словосочетаний и фраз («семь», «песок», «люди», «Сколько тебе лет?», «Какое время года?», «большая дыня», «большой ящик»).



Понятно, что в группе речевых единиц, состоящих из одного слова и пяти-шести фраз, слово будет различаться значительно легче, чем в группе из трёх слов и трёх фраз. А в наборе из одной фразы (или одного словосочетания) и шести-семи слов легче будет различаться фраза.

И все многочисленные комбинации синтаксических единиц служат той же цели **самостоятельного накопления детьми** всё более разнообразных акустических признаков прослушиваемого речевого материала.

§ 16. МЕХАНИЗМ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

Слуховое восприятие, как и любой вид восприятия, представляет собой деятельность, а не пассивное состояние. Слуховое восприятие речи обеспечивается работой речевого аппарата. Прослушивая речь, слышащий ребёнок проговаривает то, что слышит, сначала вслух, а затем про себя. Проговаривая, ребёнок «подгоняет» своё произнесение к услышанному образцу.

Следовательно, для того чтобы ребёнок с нарушенным слухом стал повторять то, что ему предлагается прослушать, у него должна быть сформирована слухоречевая связь.

Условием её формирования является воспитание у детей умения непосредственно после прослушивания реагировать голосом, речевым образом на любой речевой сигнал.

Обучение этому умению состоит в том, что каждый раз после произнесения какой-либо речевой единицы (слогосочетания, звукоподражания, слова, словосочетания, фразы) за экраном или при слухо-зрительном восприятии ребёнка взрослый немедленно подносит микрофон усилителя к губам малыша, стимулируя его повторить сказанное и услышать себя.

У слабослышащих детей (при наличии слуховых аппаратов) слухоречевая связь устанавливается довольно быстро, и ответы детей бывают адекватны структуре произнесенного звукового комплекса. Структура речевых реакций глухих детей долгое время не соответствует структуре речевого сигнала. Однако следует поддерживать любой отклик ребёнка, пусть сначала это будет не слово, а вокализация.

Постепенно под влиянием систематической целенаправленной работы по развитию слухового восприятия и постоянного общения на базе слухо-зрительного

восприятия структура ответов глухих детей всё более приближается к структуре произнесённого образца, что позволяет детям на всё более высоком уровне опознавать знакомый и воспринимать совсем незнакомый речевой материал.

Таким образом, на занятиях по развитию слухового восприятия и речевого слуха действия каждого ребёнка имеют такую последовательность: услышал – повторил – прослушал себя – проявил своё понимание услышанного и сказанного.

Самостоятельность и активность детей в вычленении акустических признаков слов, словосочетаний, фраз в процессе различения обеспечивается не только разнообразием структуры речевого материала каждого занятия, но и смысловым содержанием этого материала.

Тематическая организация материала не допускается (за исключением первого года обучения глухих детей, слуховой словарь которых ограничивается названиями игрушек).

Чем же вызван такой запрет?

§ 17. СИТУАТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ СЛОВА И РЕЧИ

Известно, что значительное снижение слуха влечёт за собой нарушение социальных контактов. Не воспринимая речь окружающих, глухие и слабослышащие дети не могут самостоятельно оценивать ситуации, в которых они находятся, и менять своё поведение в соответствии с изменяющимися условиями.

Однако, чтобы не попадать впросак, дети вынуждены ориентироваться на любые внешние признаки ситуаций, особенно на поведение взрослых. Привыкая к определённому распорядку жизни, порядку расположения вещей в помещении, последовательности проведения занятий, манере поведения взрослых (сурдопедагога, воспитателя, родителей), глухие и слабослышащие дети теряются даже при незначительном изменении привычных обстоятельств: как правило, ниже своих возможностей выполняют неречевые задания, хуже понимают речь, особенно у незнакомых людей, не говорят по собственному желанию, если же что-то говорят, то спускаются на примитивный уровень.

Тематическая организация речевого материала слуховых занятий является одной из форм «увода в ситуацию», а потому она отрицательно сказывается на развитии ре-



«Что же ты говоришь, тётя Зина?»,
1-я экспериментальная группа Э.И. Леонгард,
сурдопедагог З.И. Куприхина, Москва, 1972

чевого слуха слабослышащих и глухих детей. Научившись различать на слух речевой материал, относящийся к одной тематической группе, например по теме «Мебель» или «Игрушки», дети испытывают затруднения при различении того же словаря в смешанных группах, включающих две-три темы, например «Игрушки», «Мебель» и «Посуда» и т. п. Особенно отрицательно этот подход к обучению влияет на опознавание детьми речевого материала.

Из приведённых ранее примеров видно, что наборы для различения могут включать **слова из разных тематических групп**:

- названия игрушек, животных, одежды, частей лица и тела, цвета, величины и др.;
- слова, относящиеся к разным частям речи: существительные, прилагательные, числительные, глаголы, наречия и т. п.;
- разные синтаксические структуры.

Такая организация работы воспитывает у детей свободу владения речевым материалом и внеситуативное понимание речи.

Если стабильность ситуаций становится ведущей формой организации обучения и воспитания, то развитие детей с нарушенным слухом не только замедляется – оно направляется по пути зависимости от внешних обстоятельств, от помощи взрослых.

§ 18. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗА СЛОВА

Восприятие речи неразрывно связано с проблемой понимания речи. Поэтому необходимым условием развития речевого слуха является организация работы по формированию у глухих и слабослышащих детей образа слова.

Поскольку на стадии различения дети постоянно имеют дело с осмысленным материалом (звукоподражания, слова, словосочетания, фразы, тексты), работа по формированию образа слова начинается сразу же после перехода детей от стадии ощущения звучаний к стадии различения речевого материала. Это значит, что на занятиях по развитию слухового восприятия (фронтальных и индивидуальных) дети, как и прежде, постоянно **осуществляют какую-либо деятельность, проявляя смысл услышанного.**

Известно, что при различении на слух каждая речевая единица должна быть предложена детям (вразбивку) не менее трёх раз (лучше 4–5 раз). И каждый раз, услышав и повторив слово (словосочетание и т. д.), дети должны проявить своё понимание его значения.

Приведём несколько примеров поведения детей при прослушивании разных речевых единиц, после того как каждая речевая единица воспроизведена правильно (в соответствии с произносительными возможностями данного ребёнка).

Слово БЕЖИТ

1-е предьявление – ребёнок показывает на лежащую перед ним картинку.

2-е предьявление – ребёнок демонстрирует действия сам.

3-е предъявление – ребёнок вновь собирается продемонстрировать действие, но взрослый предлагает ему перевоплотиться в медведя, собаку, лису и т.д. Ребёнок выбирает образ с помощью игрушек, ребёнок вынужден изменить позу и бежит на четвереньках.

4-е предъявление – ребёнок выбирает игрушку и действует ею.

Взрослый спрашивает: «Куда бежит кукла? Там (впереди) что? Там дом, лес, река?» Взрослый может предложить ребёнку для выбора несколько картинок с изображением леса, поля, детской площадки, дома и т. п. Ребёнок размышляет, рассматривает картинки и выбирает одну. Он ставит её в отдалении как конечную цель бега куклы.

– Куда бежит кукла? Домой?

– В лес.

Взрослый помогает ребёнку правильно оформить высказывание, которое ребёнок повторяет: «Кукла бежит в лес».

На следующих занятиях, когда подобная ситуация повторится, взрослый выясняет, что будет делать кукла (лиса, мишка и пр.) в лесу. При затруднении в понимании вопроса взрослый вновь предлагает ребёнку для выбора картинку (кто-то собирает грибы, ягоды; сидит на полянке и т. д.). Ребёнку предлагается подумать, почему бежит избранный им персонаж. На занятиях при разных предъявлениях ребёнку предлагается менять манеру бега.

Слово ПОЕЗД

1-е предъявление – ребёнок недолго играет с игрушкой, которая находится перед ним. Взрослый выясняет, откуда едет поезд («Тут что?») и куда («А там что? Куда едет поезд?»). Игра может происходить и на столе (с маленьким поездом), и на полу.

2-е предъявление – из нескольких картинок с изображением разных предметов и ситуаций ребёнок выбирает одну – с изображением пассажирского состава. «Кто едет в поезде?» – спрашивает взрослый. Если ребёнок отвечает: «Люди», – взрослый уточняет, кто входит в эту группу. Если ребёнок отвечает перечислением типа: «В поезде едут девочки, мальчики, тети...», – взрослый побуждает ребёнка воспользоваться обобщающим словом («Мальчики, девочки, тети, дяди – как можно сказать по-другому? Одним словом?»).

При затруднении взрослый предлагает ребёнку на выбор несколько обобщающих слов в устной или письменной форме, например: «Одежда», «Животные», «Цифры» и т. п. Ребёнок вспоминает нужное слово и на повторный вопрос: «Кто едет в поезде?» – отвечает: «В поезде едут люди». Взрослый даёт и другой вариант высказывания: «Можно сказать по-другому: поезд везёт людей».

3-е предъявление – показывая на ту же картинку, ребёнок по просьбе взрослого считает вагоны.

В другие дни детям предлагается картинка с изображением товарного поезда. При разных предъявлениях выясняется, откуда и куда едет этот поезд, что он везёт; ребёнок пользуется фразой, которую впервые услышал на предыдущем занятии: «Поезд везёт машины (лошадей и т. п.)».

На каждое звучание слова «поезд» ребёнок может рисовать вагон, чтобы к концу занятия получился состав. Взрослый участвует в рисовании – рисует по очереди с ребёнком.

Слово ОРАНЖЕВЫЙ

1-е предьявление – ребёнок показывает находящийся перед ним предмет или картинку с изображением предмета оранжевого цвета (слова – названия предметов – должны быть мужского рода).

2-е предьявление – ребёнок находит в комнате и приносит предметы оранжевого цвета. Существенное замечание: в соответствии с окончанием прилагательного ребёнок может брать предметы только мужского рода.

Конечно, дети ещё ничего не знают о категории рода, но взрослый постоянно так организует речевую практику детей, что постепенно они приобретают чувство языка и в конечном счёте овладевают грамотной речью.

Так и в данном случае. Если ребёнок берет, например, оранжевую машину и говорит при этом: «Оранжевый», – взрослый возражает: «Нет, это оранжевая – оранжевая машина».

Ребёнок ищет, перебирает игрушки и реальные предметы, пока, наконец, не «попадёт в точку»: «Оранжевый пароход! Оранжевый карандаш!»

3-е предьявление – ребёнок находит в комнате другие предметы оранжевого цвета, например, оранжевый телефон, оранжевый фломастер.

4-е предьявление – ребёнок передает цвет в рисунке – просто закрашивает лист бумаги фломастером (карандашом) или рисует какой-либо предмет, предварительно назвав его взрослому. Взрослый одобряет любой замысел ребёнка, лишь бы название предмета относилось к мужскому роду.

Взрослый тоже рисует какой-то предмет оранжевого цвета.

Ребёнок называет рисунки не отдельным словом («оранжевый»), а целым словосочетанием, например: «Оранжевый шарф, оранжевый стол».

Фраза МАЛЬЧИК СМОТРИТ В ОКНО

1-е предьявление – ребёнок показывает на картинку, лежащую перед ним. Возможные вопросы взрослого по картинке: «Как зовут мальчика, как ты думаешь? Мальчик дома или на улице? Почему он дома?» и т. п.

2-е предьявление – ребёнок сам демонстрирует действие. Как правило, дети копируют действия, изображённые на картинках.

Взрослый просит показать, как можно смотреть в окно по-другому, и ребёнок находит новую позу.

Взрослый побуждает ребёнка к следующему изменению позы: «А если мальчик маленький?.. Ты маленький? Мальчик хочет посмотреть в окно, он так (с пола) ничего не видит. Как быть?»

Ребёнок пробует разные варианты, пытается догадаться, как выйти из затруднительного положения. Возможно, он справится с задачей – принесёт стул или большой куб из строителя и встанет на него. Если же ребёнок долго не может найти решения, не надо подсказывать, а незаметно подвиньте в поле его зрения стул или табуретку.

Каждый раз, когда ребёнок принимает позу смотрящего в окно, он оречевляет эту ситуацию: «Мальчик смотрит в окно», – а взрослый спрашивает его: «Что видит мальчик?»

3-е предъявление – взрослый ставит перед ребёнком готовый или сделанный заранее взрослым (или кем-нибудь из детей) домик (объёмный, размером примерно 20х30х40 см).

Ребёнок использует куклу, соразмерную величине дома (при этом ребёнок сам должен оценить, подходит ли данная игрушка для выполнения задания), или лепит фигурку мальчика.

Если ребёнок захочет поместить его внутри дома, на это даётся запрет. «Подумай, как мальчик смотрит в окно по-другому?» Ребёнок догадывается и демонстрирует, как мальчик заглядывает в окно снаружи, сопровождая это действие фразой: «Мальчик смотрит в окно».

«Что видит мальчик?» – спрашивает его взрослый.

Подобная организация работы осуществляется и на индивидуальных, и на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия. Фронтальные занятия располагают большими возможностями для проявления **вариативности представлений детей об одном и том же слове**.

Образ услышанного воплощается и в разнообразных персональных действиях детей, и в **коллективных работах**. Так, дети группами или коллективно рисуют вагоны и получают поезд; изготавливают поезд из аппликации.

Коллективно дети рисуют «Оранжевую картинку»: на обратной стороне длинного куска обоев при каждом предъявлении на слух слова «оранжевый» дети по своему усмотрению рисуют что-то оранжевое – узор, лист дерева, бант, шар, домик и т. д.

Одновременно могут рисовать два-три ребёнка, остальные наблюдают и прослушивают несколько раз и слово «оранжевый», и словосочетания «оранжевый лист», «оранжевый шарф» и т. п., соответствующие рисункам.

Таким образом, каждое очередное прослушивание звучания одного и того же слова (фразы) обогащает представление каждого ребёнка чем-то новым.

§ 19. ПОВЫШЕНИЕ СЛУХОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Одним из условий развития слухового восприятия речи является прогрессирующее повышение слуховой чувствительности к разным сигналам, которое происходит только при направленном обучении.

На стадии различения речевого материала на 1-м году обучения это выражается в том, что, научившись различать минимум слов даже при минимальном выборе (из двух-трёх) при определённой интенсивности (относительно большой в начале обучения), дети учатся различать этот же материал в тех же условиях при меньшей интенсивности звучания.

Уменьшение интенсивности достигается

1) или за счёт уменьшения уровня громкости аппаратов (усилителя),

- 2) или за счёт увеличения расстояния между говорящим взрослым и слушающим ребёнком,
- 3) или за счёт слушания без аппарата.

Предпочтительнее второй путь, поскольку он расширяет пространство общения и предупреждает возникновение у детей страха удалённости от взрослого.

Эта работа проводится в течение всех лет обучения детей и охватывает весь их слуховой словарь. С течением времени расстояние, на котором дети различают и опознают знакомый речевой материал с помощью аппарата, существенно увеличивается – от 5–10 см до 2–4 м у глухих детей и до 5–6 и даже более метров у слабослышащих детей дошкольного возраста.

Особенно значимы для слухоречевого развития сдвиги в расстоянии при слуховом восприятии речевого материала слабослышащими детьми: при значительно уменьшенной (по сравнению с исходным уровнем) интенсивности звучания эти дети не только различают и опознают ограниченный материал слуховых занятий, но в пределах знакомого словаря воспринимают на слух речь из речевого потока, с аппаратом – на большем расстоянии, без аппарата – на меньшем. Это значит, что **при меньшем звуковом давлении на слуховые клетки отмечается более высокий уровень слухового восприятия речи.**

Таков один из принципиальных результатов применения методики формирования и развития речевого слуха.

§ 20. СТАДИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Следующей стадией слухового восприятия является стадия опознавания, или идентификации. На эту стадию детей можно начать переводить лишь в том случае, если они различают слова не менее чем в 80 % случаев, при выборе не менее чем из 3–4 слов, представляющих собой все возможные сочетания данного слова с другими словами из слухового словаря ребёнка.

Опознавание (идентификация) – не новый для детей вид деятельности. Уже на первом году обучения дети опознают – узнают наощупь (без участия зрения) форму и величину знакомых предметов, с которыми до этого выполняли различные действия при активном участии зрения и вынуждены были выделять и учитывать свойства этих предметов в практической деятельности (раздел программы «Развитие тактильно-двигательного восприятия»).

Также начиная с первого года обучения дети опознают речевой материал с помощью зрительного (чтение) или слухо-зрительного восприятия. Это значит, что слова, словосочетания и предложения, значения которых дети усваивали в письменной форме в условиях ограниченного выбора в разных комбинациях, т. е. при различении, затем предлагаются детям вне ситуации. Прочитав слово по табличке (глобально, а затем аналитически), дети самостоятельно проявляют своё понимание этого слова, выполняя соответствующее действие (или находя в окружении нужный предмет, или рисуя его, или воспроизводя его в лепке из пластилина, глины, снега и т. д.).

§ 21. УРОВЕНЬ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Переход от различения слов на слух к их опознаванию происходит незаметно для детей, так как взрослые обращаются к привычному для детей виду работы, который нередко используется для обучения запоминанию названий предметов (действий, качеств) в устной и письменной формах.

Для первых обучающих занятий взрослый отбирает меньший объём материала, чем тот, с которым обычно работает каждый ребёнок. Так, если даже ребёнок осуществляет различение из 5–6 слов, то на первые три-пять занятий (а может быть, и более) берутся только три слова, а для отдельных детей – два слова, очень резко различные по характеру звучания (как это было в самом начале обучения различению звучаний слов), например: «Прр – ууу – пипипи». Эти слова дети различают безошибочно, поэтому взрослый сокращает количество предъявлений каждого слова до трёх, а слова «прр» – до двух раз.

Как обычно, дети проявляют своё понимание значений этих слов при каждом предъявлении каким-либо действием.

Затем взрослый берёт мешочек, показывает ребёнку, что в нём ничего нет, и одну за другой **прячет в мешок три игрушки**. Опуская каждую игрушку, взрослый называет её за экраном, а ребёнок повторяет слово отражённо. Мешочек помещается на столе в стороне от ребёнка или на коленях у взрослого, так чтобы малыш его видел.

– Где ууу? Где прр? Где пипипи? – спрашивает взрослый, разводя руки в стороны и как бы ища игрушки. Ребёнок указывает на мешок и самостоятельно или за взрослым говорит: «Там!»

Взрослый побуждает малыша рассказать о каждой игрушке: «Пипипи – там, прр – там, ууу – там».

Затем взрослый просит малыша, указывая на мешочек: «Дай» (слово сопровождается жестом просьбы), и произносит за экраном: «Ууу».

Ребёнок может повторить слово правильно и тогда достаёт наощупь игрушку, но может и ошибиться.

Не выражая неудовлетворенности, взрослый с улыбкой говорит: «Неет» – и повторяет слово один или два раза.

Если ребёнок не узнает слова, взрослый убирает экран, малыш воспринимает слово слухозрительно, затем снова на слух.

Таким же образом ребёнок учится опознавать на слух звучания двух других слов, а чтобы выбор не уменьшался, взрослый на глазах у ребёнка вместо взятых игрушек подкладывает в мешочек другие, т. е. в мешочке постоянно находятся поезд, птичка и лошадка, но разного вида.

Подобная работа проводится в дальнейшем со всеми словами, составляющими слуховой словарь ребёнка. Постепенно, в зависимости от индивидуальных возможностей детей, увеличивается количество слов, предлагаемых для опознавания на каждом занятии.

В процессе такой деятельности начинает развиваться **произвольная слуховая память детей**. Сначала в ней удерживается небольшой объём звучаний, так как временная отсрочка незначительна. Ребёнок только что соотносил звучания с соответствующими словами и обозначаемыми ими предметами, и через 3–5 мин. он вновь прослушивает те же звучания, но без зрительного подкрепления, зная, что их набор невелик и что удержать в памяти нужно звучания только двух-четырёх слов.

Достижение такого уровня развития **кратковременной слуховой памяти**, при котором дети опознают слова в 70–80 % случаев в объёме 4–5 слов при разнообразных их сочетаниях, является основанием для перевода детей на более высокий уровень – на уровень **долговременной слуховой памяти**.

Обучение детей осознанию услышанного через деятельность является предметом постоянной заботы взрослого в отношении каждой речевой единицы на каждом занятии по опознаванию.

У всех слабослышащих детей этот переход наступает уже на первом году обучения, при этом объём кратковременной слуховой памяти у них значительно больше, чем у глухих.

У глухих детей наблюдается более пестрая картина: часть глухих выходят на новый уровень на первом году обучения; часть – на втором; очень небольшая часть детей задерживаются на уровне кратковременной слуховой памяти до третьего и даже (хотя и редко) до четвёртого года обучения.

Изменение учебной ситуации состоит в том, что теперь занятия по развитию слухового восприятия начинаются не с различения, а с опознавания хорошо знакомого на слух речевого материала из слухового словаря ребёнка.

В начале занятий перед детьми нет ни игрушек, ни картинок – они находятся у взрослого (в коробке или в мешочке).

Шаг 1. Дети должны *угадать на слух*: «Что там?».

Когда слово опознано (а это может случиться после 5–6 повторений), взрослый одобряет ответ ребёнка, но не переводит его на другой вид восприятия – слухо-зрительное, т. е. не повторяет это слово без экрана, чтобы в дальнейших действиях ребёнок ориентировался именно на слуховой облик слова.

Данное требование является принципиальным и распространяется на все годы обучения.

Шаг 2. Следующим шагом в уже известной цепочке «услышал – повторил – прослушал себя – выполнил действие» является какое-либо *практическое действие ребёнка*, проявляющее его понимание произнесённого за экраном и воспроизведённого им слова.

Шаг 3. Только после этого взрослый достаёт спрятанную игрушку, предмет или картинку, название которой дети угадывали, тем самым ещё раз наглядно подтверждая правильность опознавания.

§ 22. УРОВЕНЬ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Точность опознавания на слух речевого материала повышается с каждым годом, несмотря на увеличение объёма слухового словаря детей. Но это происходит лишь при условии постоянной работы по развитию у детей слухоразличительной способности, что обеспечивается использованием в обучении **приёма противопоставления звучаний различных речевых единиц**, т. е. приёма различения звучаний.

Этот приём используется ежедневно во второй половине занятия по развитию слухового восприятия, т. е. сразу после опознавания, независимо от того, насколько успешно осуществлялось опознавание запланированного материала. Эта часть занятия – различение на слух тех же речевых единиц, которые дети только что опознавали, – проводится так же, как было описано в предыдущем параграфе.

Приводим примерный образец структуры и содержания типичного занятия по развитию слухового восприятия.

Первая часть – опознавание пяти речевых единиц:

- «транспорт» (называние нескольких видов транспорта),
- «мальчик загорает» (демонстрация действия),
- «мальчик катается на коньках» (демонстрация действия),
- «ночь» (рисунок),
- «коричневая шапка» (лепка).

В скобках приводится один из вариантов действия, с помощью которого ребёнок показывает, как он понимает значение услышанной речевой единицы.

Вторая часть – отбор ребёнком наглядного материала для последующего различения. Из набора картинок, предложенного ему взрослым и содержащего «лишние» экземпляры, не относящиеся к словарю данного задания, ребёнок самостоятельно выбирает нужные. Добавляется слепленная ребёнком коричневая шапка.

Затем ребёнок распределяет к данному наглядному материалу таблички. Каждую табличку ребёнок читает, слушая себя, а взрослый контролирует произношение ребёнка, помогает ему исправлять дефекты, уточняет произношение звука в слове или учит произносить звук, ещё отсутствующий в речи ребёнка, пользуясь для этого сопряжённым проговариванием и фонетической ритмикой.

Третья часть – различение указанного материала. По сравнению с опознаванием условия прослушивания теперь несколько меняются: увеличивается расстояние, на котором ребёнок прослушивает речевые единицы, которые были им опознаны без затруднений.

Остальной материал сначала предлагается на «рабочем» (оптимальном) расстоянии; при правильных ответах расстояние увеличивается. Это ведёт к тому, что увеличение пространства речевого общения на слуховой основе происходит и при опознавании речевого материала.

Часть занятия ребёнок учится различать материал, произнесённый шёпотом; иногда этот вид работы охватывает всю вторую половину занятия. Большую пользу при восприятии речи на слух приносит прослушивание шёпота не только в ходе различения, но и при опознавании.

В обучении глухих детей этот вид работы пока проводится эпизодически, а со слабослышащими такая работа должна стать системой; постепенно должно увеличиваться расстояние, на котором слабослышащие дети осуществляют различение и опознавание речевого материала при прослушивании шёпотной речи.

В процессе различения обязательно продолжается работа по уточнению значений, расширению представлений детей о каждой речевой единице. И всякий раз при её предъявлении **взрослый вносит какую-то новизну** в ту ситуацию, которую ребёнок уже демонстрировал при предыдущих предъявлениях.

Так, при разных прослушиваниях слова «транспорт» взрослый «вытягивает» из ребёнка как можно больше названий известных ему средств транспорта в дополнение к названным при опознавании; просит назвать транспорт, который летает, плавает, передвигается по земле.

При каждой демонстрации действия по фразе «Мальчик загорает» взрослый выясняет, как загорает мальчик (лёжа на спине, на животе, сидя, прикрыв голову и т. д.), где он загорает (на берегу реки, озера, моря, в лесу на полянке, в поле и т. д.), создаёт условия – даёт несколько картинок на выбор, чтобы ребёнок вспомнил или узнал, что загорать можно и на балконе, и на крыше и т. д.

В процессе описываемой работы у детей развивается долговременная слуховая память, и большинство глухих дошкольников достигают высокого уровня опознавания своего слухового словаря; слабослышащие опознают слуховой словарь в 100 % случаев.

Но дело не только в существенном развитии слуховой памяти глухих и слабослышащих детей. Вследствие постоянных направленных столкновений разнообразных речевых звучаний дети открывают для себя всё больше акустических признаков слов, словосочетаний, фраз, текстов, что позволяет дошкольникам узнавать на слух и тот речевой материал, который не отрабатывался на слуховых занятиях, но который входит в их активную речь. Этого уровня достигают все слабослышащие дошкольники, опознающие весь свой общий словарь с помощью аппаратов и даже без них, но на меньшем расстоянии.

§23. ПОЯВЛЕНИЕ КВАЗИСЛОВ

КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УЛУЧШЕНИЯ СОСТОЯНИЯ СЛУХА

На стадии слухового опознавания, когда перед детьми нет опорного наглядного материала (как это бывает при различении), в их ответах наряду с известными им словами из общего или слухового словаря появляются звуковые комплексы, которых в нашем языке не существует. Эти квазислова рождаются по принципу «как услышал – так и сказал».

Появление квазислов свидетельствует о достижении детьми высокого уровня развития слуховой функции, на котором исчезает зависимость воспроизведения услышанного от слуховой памяти; это уровень свободы владения своим слухоречевым аппаратом.

Реакция взрослого на появление этих бессмыслиц должна быть самая положительная. Абсолютно недопустимы замечания типа: «Что это такое – *лёттик, кук, татрак* (вместо «лётчик, круг, завтрак»)? Ты знаешь, что это? И я не знаю. Неверно – слушай внимательно». Иначе дети перестают искать и творить, а стараются угадать слово и угодить взрослому. Именно слухоречевая поисковая деятельность ведёт детей ко все более дифференцированному и точному восприятию речи на слух.

Появление в ответах детей квазислов является сигналом их готовности к переходу на высшую стадию слухового восприятия – стадию восприятия на слух незнакомого речевого материала (стадию перцепции).

Для того чтобы дети как можно раньше начинали ориентироваться на слуховое восприятие речи в быту, в практической деятельности, нужно раньше и чаще давать им новые слова – названия незнакомых предметов, действий, качеств через слуховое (а не слухо-зрительное или зрительное, т. е. чтение) восприятие.

Способность воспроизводить незнакомые слуховые комплексы появляется у детей лишь при условии, что они не испытывают страха перед произнесением «абракадабры».

Достаточно быстро успех приходит к слабослышащим детям, которые уже на втором, а иногда и на первом году обучения начинают воспроизводить незнакомые слова в виде близких контуров, точно или почти точно. Слухо-зрительное восприятие помогает уточнять звуковой состав этих слов.

Постепенно произнесение звуков в словах всё более приближается к образцу, воспринятому только на слух, и замена звуков в незнакомых словах проявляется всё реже. На слух слабослышащие дошкольники воспроизводят и незнакомые, не встречавшиеся им ранее грамматические формы слов, и синтаксические структуры.

Глухим детям значительно сложнее воспринимать только на слух новый по значению и по звучанию речевой материал. С ними описанная выше работа начинается на третьем-четвёртом году обучения и, естественно, долгое время проводится только с изолированными словами. На пятом году обучения и затем в школе дети учатся воспринимать сразу на слух, без предварительного слухо-зрительного восприятия и незнакомые словосочетания, и незнакомые фразы, и даже незнакомые тексты.

В отличие от характера воспроизведения незнакомого слова слабослышащими, структура первоначальных (в течение года и более) ответов глухих детей очень далека от структуры образца. Ответное «слово» может представлять собой вокализацию, изолированный слог, слогосочетание, знакомое слово. Лишь систематическая и упорная работа в течение многих лет приводит к тому, что структура ответов глухих детей становится адекватной передаваемому образцу и совпадает со структурой воспроизведения этих же слов слабослышащими детьми. Таким образом, преодолеваются природные ограничения в восприятии устной речи, вызываемые глухотой, и слухоречевое развитие глухих детей осуществляется по общим законам развития психики детей с нормальным слухом.

Способность воспроизводить незнакомые слуховые комплексы с помощью слухового восприятия появляется у детей лишь **при условии, что они не испытывают страха перед произнесением «абракадабры»** – не существующих в их словаре слов, если над детьми не довлеет представление о том, что «правильно только то, что знакомо». Этот страх тормозит и развитие речевого слуха, и слухоречевое развитие детей в целом.

Причина страха кроется в **неправильном поведении взрослых**, ограничивающих свободу «речеизъявления» детей и не дающих детям возможности «разбалтываться».

Все дети, воспитанные в подобном стиле разными учителями (и сурдопедагогами, и родителями), ведут себя одинаково. Очень часто первая, непосредственная реакция при прослушивании незнакомого слова у этих детей адекватная: их речевой аппарат уже подстроился к прослушанному звучанию и готов произнести услышанное – губы шевелятся «в нужном направлении», прочитывается беззвучный адекватный контур слова, но тут включается контроль головы: ребёнок осознаёт, что такого слова он никогда не произносил! Значит, то, что он уже собирался сказать, – ошибка. Губы перестают шевелиться, поиск прекращается. Ребёнок отказывается отвечать: «Не понимаю. Не знаю», – или произносит первое пришедшее на ум известное слово, ничего общего с акустическим обликом прослушанного не имеющее. При этом дети, как правило, страдают от раздвоенности чувств, и нередко дело доходит до слёз.

Если же при развитии речевого слуха соблюдаются принципы активности и самостоятельности, то глухие дети оказываются в состоянии передавать адекватный контур незнакомых слов, воспринятых на слух, воспроизводить точно или приближённо большую часть звуков, составляющих слово. А это значит, что под влиянием многолетнего обучения основа восприятия устной речи не только у слабослышащих, но и у глухих детей становится слуховой, а зрительное восприятие восполняет пробелы и корректирует неточности слухового восприятия.

§ 24. ОБРЕТЕНИЕ НОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Каждый ребёнок развивается в своём собственном, персональном темпе. Это касается и темпа развития речевого слуха. Задача взрослого – создавать условия, благоприятствующие развитию этого вида восприятия, но не форсирующие его. Есть дети, которые надолго задерживаются на стадии ощущения звучания, другие с трудом различают на слух три-четыре слова даже на 2–3-м году обучения.

Постоянное участие в коллективной работе на доступном уровне, опора на слухозрительное восприятие там, где остальные дети ориентируются на слух, приводят к тому, что и эти дети, хотя и значительно позже своих товарищей, проходят через те же стадии слухового восприятия речи.

В ходе описанной в этой главе работы у слабослышащих и глухих детей создаётся новая, отсутствовавшая в начале обучения функциональная система – слуховая, формирующаяся по общим законам становления слуховой системы слышащих, но с существенным увеличением времени на её становление. Наличие

этой функциональной системы позволяет строить процесс обучения детей произношению (наиболее тесно связанный с деятельностью слуховой системы) также по законам становления произносительной стороны речи у слышащих детей.

Базой овладения речью детьми с нарушениями слуха становится быстро формирующееся слухо-зрительное восприятие.

ГЛАВА 8. КОНСТРУИРУЕМ УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ ВКЛЮЧЕНИЯ

Итак, в классе появился глухой/слабослышащий ребёнок. Что нужно сделать, чтобы он чувствовал себя полноценным и полноправным учеником, т. е. обучался и развивался в своём темпе, навыкал общаться устной речью и укреплялся в этом навыке? Как нужно преобразовать работу на уроке? Это первые вопросы, которые возникают у педагога.

В предыдущих частях пособия

- вы узнали, что такое глухота, что такое глухой ребёнок;
- прочитали об учебном процессе и в теоретических постулатах, рассуждениях, и в картинках (описание и анализ поведения детей в группах, в классах при разных организационных формах);
- проследили становление и развитие речевого слуха и родного языка у глухих и слабослышащих от младенчества до студенчества.

Другими словами, вы узнали: для того чтобы глухой ребёнок стал «функционально слышащим» и говорящим, его надо протезировать на оба уха (двумя слуховыми аппаратами), воспитывать в говорящей среде и работать над восприятием и пониманием речи как в устной, так и в письменной формах родного языка.

Два первых условия уже выполнены. По поводу третьего было написано больше всего текстов, в которых подчёркивалось: основной упор в педагогической работе необходимо делать на создание условий и обстоятельств, во-первых, сохраняющих самостоятельность и активность ребёнка и, во-вторых, налаживающих свободное деловое инициативное речевое общение детей между собой.

С точки зрения контроля, в процессе обучения глухих и слабослышащих детей существует жёсткое правило для педагога. Оно требует создания учителем условий для проявления вовне понимания учащимся любого предъявленного учебного материала – будь то текст, высказывание, плоскостное или объёмное изображение.

§ 1. НАЧНЁМ СО ЗНАКОМСТВА

Так что же, собственно, делать? Делать то, что обычно делает учитель, когда к нему в класс приходит новый ученик.

Во-первых, познакомиться с будущим учеником, с его семьёй, родителями.

Если кто-то из родных занимается с ребёнком развитием слуха, то подробно поговорить с ним о слуховом словаре ребёнка, о лексике, на которую можно будет опираться в общении с ним.

Обязательно побеседовать с самим ребёнком. В разговоре с ним наблюдайте внутренне за собой: что вы делаете, для того чтобы он вас лучше понял, и что вы делаете, для того чтобы вы его лучше поняли.

Наверняка вам захочется для лучшего понимания друг друга что-то написать. Это правильная мысль и правильное намерение. Вам теперь надо будет **всегда** иметь при себе блокнот и ручку: любое непонятое (невоспринятое) слово или высказывание, важное для понимания смысла разговора (так называемое ключевое слово), пишете, и пусть ребёнок читает и понимает ваш разговор как можно полнее.

При этом **использование записей** имеет свои правила. Вы учите ребёнка говорить, и поэтому любой момент разговора при всей свободе и естественности должен быть ещё и обучающим. Поэтому после записи слова (или словосочетания, или предложения) вам нужно обязательно его проговорить ещё раз, чтобы у ребёнка совместились слуховой и зрительный облики данного слова. После этого нужно ещё раз произнести его сопряжённо с ребёнком, чтобы к слухо-зрительному облику слова добавился ещё и двигательный (речедвигательный, произносительный) облик, чтобы процесс запоминания слов/высказываний и процесс употребления устной формы языка ребёнком с нарушенным слухом происходили наиболее результативным способом. (Вспомните рассуждения и описания работы по синхронизации четырёх функциональных систем организма при педагогически грамотном процессе обучения детей с нарушениями слуха.)

А вот с привычной для учителей манерой говорения вам придётся расстаться, и чем скорее, тем быстрее глухой ребёнок начнёт вас понимать. Вот что мы имеем в виду. Очень часто слышащие не смотрят на того, с кем разговаривают, говорят в спину, разговаривают, наклонив голову или повернув лицо в сторону. Они слышат, для них всё пространство заполнено звучанием, и речевым, в первую очередь. Звучание/звук «держит» их отношения, «держит» их в связке. Для учителей характерна ещё одна поза – «говорить в доску», то есть говорить, одновременно записывая что-то на доске. Если в классе учится глухой/слабослышащий ребёнок, так делать нельзя.

Ребёнок всегда должен **видеть лицо говорящего**. Если он его не видит, то вынужден пользоваться слухом, которого у глухого или слабослышащего ребёнка может не быть (слуховое восприятие у него не формировали) или слух ещё не находится на высшем уровне развития – восприятии незнакомого материала на слух (что трудно ожидать от неслышащего ребёнка).

Не создавайте ему дополнительных трудностей восприятия устной формы речи. Более того, может оказаться, что у глухого учащегося не выработана привычка слежения за говорящим лицом. Её нужно будет вырабатывать, а это значит, что вы – обучающий взрослый – прежде всего, должны следить, смотрит ли на вас или другого говорящего ваш ученик, и каждый раз «ловить и держать» его взгляд. Очень часто глухие ребята не досматривают фразу до конца. За этим тоже надо будет следить и учить их быть всё время во «времени говорения». Для этого существуют методы сопряжённого и отражённого проговаривания.

§ 2. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТОВ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ЗАДАЧА УРОКА

И теперь о самом главном. Как, каким образом **включить** глухого ученика в работу класса? Трудность в том, что темпы говорения, речевого развития нормально слышащих детей отличаются от темпов освоения речевой (языковой) сферы глухими учащимися.

Начнём разговор с упомянутого выше контроля в процессе обучения. Контроль, как написано выше, связан с правилом для педагога – обязательно включать в урок определённую процедуру проявления смысла. А как же контроль за усвоением учащимся учебного материала? В том-то всё и дело, что, создавая в учебной ситуации условия для проявления понимания предъявленного учебного материала, педагог тем самым контролирует нахождение учащегося в содержании и смысле того учебного дела, который был задан.

Педагог должен знать, **что** воспринимает ученик, когда ему предлагается какой-то рисунок, какое-то высказывание, какой-то текст, какое-то действие для наблюдения. Что ребёнок видит, что он слышит, что ему «бросается» в глаза, что ускользает от восприятия, что в упор не замечается, какой контекст вырисовывается из того, что воспринято, или контекст не складывается. Вспомните описание процедуры сравнения слышащими дошкольниками изображений матрёшек (см. гл. 4, §7) или описание поведения детей с нарушением слуха в ситуации рисования с натуры зайца-игрушки (см. гл. 6, §1 и далее).

Или вспомните из своего жизненного опыта ваши «встречи» с картинками-шутками, когда вы видели вазу, а кто-то другой в том же изображении видел профили двух лиц. Оба смотрящих были правы, поскольку для каждого, воспринимающего картинку, опорные, ключевые точки/части изображения – свои собственные, и они могут быть разными. То, что для одного фон, на котором видится изображение, для другого является самим изображением, а фоном – оставшаяся часть картинки.

Можно привести примеры из другой области графических работ, более строгой и научной. Изобразив проекцию гвоздя со стороны острия или канцелярской кнопки (вид сверху), в ответ на вопрос, что изображено, можно получить разные ответы: это может быть как беретик или шлем, так и кнопка или гвоздь – всё зависит от уже сложившегося опыта восприятия и вообще от жизненного или профессионального опыта¹. Прежде всего, видится привычное! Если педагог не поинтересуется тем, **что** кто увидел, то дальше говорить, что это предмет острый, бессмысленно – непонимание дальнейшего разговора ребёнком, который увидел в рисунке берет, обеспечено.

1 Ещё в 80-х годах прошлого века была защищена кандидатская диссертация по педагогике в области обучения глухих детей в школе, основной вывод которой был призывом к учителям математики: рисуйте/чертите на доске *по-разному ориентированные* прямоугольные треугольники (и другие геометрические фигуры), а не только так, как мы чаще всего по привычке рисуем – стоящими на меньшем катете с прямым углом слева/справа. Глаз учащихся привыкает к этому образу и отказывается видеть прямой угол даже в треугольнике, лежащем на гипотенузе, не говоря уже о других возможных расположениях треугольника на плоскости.

Поэтому принципиальным моментом жизни урока является контроль за пониманием предъявляемого материала, который необходимо осуществлять не опосредованно (не выполнил задание – значит, не понял материал), а сразу, в процессе восприятия материала/задания/высказывания.

Процесс восприятия – активный познавательный процесс, и суть его заключается в активном понимании воспринимаемого. Именно эта взаимосвязь восприятия и понимания заставляет вывести проблему понимания на первый план в процессе обучения учащихся-инвалидов. Поскольку дети на уроках имеют дело, в основном, с текстами, то **понимание текстов становится центральной задачей любого урока**. Однако и устные высказывания являются, как известно, текстами, поэтому, когда говорится о понимании текстов, имеются в виду как письменные, так и устные тексты.

Выше уже неоднократно говорилось, что механизм освоения и понимания смысла высказывания/текста как в письменной, так и в устной формах заключается **в единстве и одновременности работы** слуховой, произносительной (голосовой), двигательной (ручной), зрительной систем человека, а именно:

- слушая собеседника, проговаривать одновременно с ним;
- записывая, проговаривать и слушать себя;
- читая, слушать себя.

§ 3. ВЫРАЖЕНИЕ СМЫСЛА ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЖЕНИЕ

Итак, включая в состав класса неслышащего ученика, принимая на себя работы по его развитию и реабилитации, т. е. становлению его говорящим и «функционально слышащим», необходимо либо перестроить работу на уроке, либо встроить в работу урока учебные ситуации по проявлению понимания текстов.

Основное методическое правило проявления понимания заключается в том, что язык, в котором проявляется понимание, должен быть отличным от языка, в котором предлагается учебный материал/задание. Например, нельзя проявить понимание текста пересказом, т. е. текстом же. Сначала ребёнок выражает смысл прочитанного не словами (пересказ), а в другом языке (в рисунке, драматизацией, аппликацией, лепкой и др.), и лишь затем начинается словесная работа педагога и ребёнка по **сопоставлению рисунка и текста**. Используются при этом только общие вопросы типа «Почему? Где? Зачем? Как? и т. д.».

Работа по изображению прочитанного, конечно, давно известна учителям начальной школы. Некоторые учителя с успехом используют рисование при решении задач. Однако необходимо подчеркнуть несколько моментов, особо важных при обучении неслышащих детей. Во-первых, рисовать нужно ДО каких-либо обсуждений, сразу после прочтения детьми текста; не должно быть никаких учительских вопросов, указаний, наставлений, напоминаний и т. п., предваряющих рисование.

Во-вторых, при сопоставлении рисунков и текста учителю нельзя «прикасаться к тексту». Все его вопросы надо обращать к рисункам, к детским работам – изобра-

нениям детского понимания прочитанного, т. е. к тому предмету, который и стремился получить педагог. А вот ответы детей, их пояснения не могут обойтись без текста, дети объясняют и подтверждают свои мысли текстом. (Конечно, техника рисования в данной ситуации не является предметом обсуждения и не влияет на сам факт фиксации смысла, заданного текстом и воспринятого учащимся.)



Действительно, нарисовано дерево, потому что в задаче написано «На дереве сидели 8 синиц». Иногда ребята рисуют серию картинок, тогда сразу понятно – ребёнок видит изменения, описанные в задаче: сидели 8 синиц, две улетели. Ребёнок объясняет, что этот рисунок к этой части задачи, а следующий рисунок к другой части. Рука ученика движется от рисунка к тексту и от текста к рисунку.

Может быть, в этом разговоре кто-то из детей сначала укажет на текст и задаст вопрос: а где у тебя про это нарисовано? Это не только допустимо, но и является правильным ходом развития разговора. Дети имеют право разговаривать так, как они разговаривают, – мы имеем в виду содержательные, предметные разговоры. Именно таким образом они устанавливают и проявляют связи, существующие между двумя изображениями одного смысла.

А вот учитель не имеет права задавать такого рода вопросы детям, так как тем самым предлагает своё понимание текста, в то время как ситуация и задание были направлены именно на проявление «ребячьего» понимания текста.

Некоторые дети ограничиваются изображением одного какого-нибудь эпизода, тогда понятно, что содержание математических отношений, зафиксированных в задаче, ещё не стало значимым для ребёнка и рисунок отражает другие впечатления от текста. *Другие*, но это не значит неправильные. Ребёнок ещё не почувствовал целостное математическое отношение, и обсуждение рисунков вкупе с текстом как раз и дают ему возможность отнестись к тексту по-другому, не так, как он привык.

Можно составить серию картинок из нескольких «одноэпизодных» картинок, если появляется такая возможность и если вы договоритесь, что по-разному изображённые птицы, деревья (авторы ведь разные) – это одни и те же птицы, деревья, о которых написано в задаче. Со временем каждый из детей поймёт, что **лучше изображать серией картинок**. Именно в этом обсуждении, в этом соотношении рисунка и текста наступает время и место содержательно вводить слова математические – *было, стало, часть* и т. д. В процессе обсуждения дети могут просто исправлять свои недочёты в рисунках.

В такого рода ситуациях неслышащий ребёнок участвует наравне со всеми – он рисует по тексту, демонстрируя своё понимание задачи; он объясняет, почему, что и зачем

он нарисовал; он самостоятельно и по собственной инициативе читает текст и объясняет, почему он нарисовал так, а не иначе; он высказывает своё мнение о других рисунках. Конечно, не всё сразу случится на одном уроке, конечно, его речь отличается от речи одноклассников, конечно, его одноклассники ещё неуверенно чувствуют себя в разговоре с ним, не всегда его понимают и не всегда говорят так, чтобы он их хорошо понимал, не всегда чётко и ясно, а «себе под нос».

Учитель, кроме своих вопросов, которые налаживают обсуждение рисунков и, следовательно, текста, помогает оформлять реплики, как слышащих, так и неслышащих учеников. При этом он пользуется записью на доске по ходу разговора, без замечаний разворачивает говорящих друг к другу, напоминает не забывать обращаться по имени. Педагог не должен делать замечаний по поводу забывчивости, а должен успеть подсказать, успеть произнести имя адресата сопряжённо или отражённо, будь это неслышащий ребёнок или слышащий.

Учитель постоянно следит за тем, чтобы глухой/слабослышащий учащийся всегда смотрел на говорящего. Он разворачивает и его, и говорящего в удобную для этого позу. Если на уроках присутствует тьютор, то он помогает в этом своему подопечному. Однако учитель не должен снимать с себя эту заботу, чтобы ребёнку были понятны требования и манера поведения собеседников в разговоре и, самое главное, что он такой же, как и все, равноправный участник общего разговора.

Наверное, не надо доказывать, что **такого рода ситуации и разговоры необычайно полезны и для слышащих детей**. Ведь и слышащие дети нуждаются в обучении и в практике культурного, содержательного поведения в общих разговорах и дискуссиях. Обращаться к собеседнику по имени, т. е. делать свою речь направленной, адресной, а не просто высказывать свои мысли вслух, т. е. в никуда; выслушивать собеседника до конца, не прерывая его, чтобы понять его мысль; выбирать момент собственного высказывания, сохраняя предмет разговора, – эти и другие практические навыки осуществления совместного разговора являются признаками педагогической работы по развитию особо трудных (тем более в современном школьном обучении) интеллектуальных и языковых умений, как сохранение предмета разговора, предмета мысли, предмета речи.

Поэтому будет целесообразно прививать в классе манеру проявления собственного понимания предлагаемого учебного материала (задания) для всех учащихся.

§4. КАК ЧИТАТЬ НЕЗНАКОМЫЙ ТЕКСТ

Вообще обучение пониманию смысла текста начинается всегда с формирования отношения к тексту как к некоей целостности – нельзя понять смысл текста, складывая смыслы отдельных предложений в заданной автором последовательности. В практике учащиеся очень часто стараются просто запомнить и воспроизвести по памяти текст, т. е. последовательность предложений, что даёт им возможность ответить на конкретные вопросы по тексту, отыскивая в памяти нужную часть текста. Однако

смысловые вопросы очень часто ставят их в тупик и разрушают полученное представление (часто неправильное) от текста, поскольку учащимися не воспринят его контекст. (О методических принципах подбора письменных и устных текстов для старшекласников и студентов см. в *прил. 3.*)

Другими словами, **необходимо приучать** читающего новый текст

- читать весь текст целиком от начала до конца, не застревая на пока непонятных словах;
- даже если появилось чувство, что ничего непонятно, прочитать его опять сначала до конца, зачитывая вслух непонятные места;
- представить глобально смысл прочитанного;
- выразить своё неясное представление смысла текста в ответах на общие вопросы (почему, где, зачем, как и др.) при сопоставлении результата проявления понимания (рисунки, схемы, аппликации) и предъявленного текста.

Для того чтобы минимизировать непонятность текста, учителю необходимо обращать особое внимание на лексику текста. Это значит, что ключевые слова, т. е. слова, оформляющие смысл текста, не должны быть заведомо трудными, редко употребляемыми, и грамматические конструкции должны быть хорошо знакомыми, но, конечно, не все.

Длинный разговор о том, что находится под постоянным контролем учителя, поможет учителю выяснить для себя важные вопросы. Какова доля урочного времени и на каких уроках организовывать специальные учебные ситуации, о которых идёт речь. Эти ситуации проявляют, демонстрируют нормальность хода процесса обучения неслышащего ученика и для него самого, и для окружающих, с которыми он на равных участвует в процедуре урока и добивается так же, как и другие учащиеся класса, успехов в этом виде заданий.

Самый тяжёлый вопрос о том, что делают, чем заняты и как себя ведут слышащие ребята, когда для неслышащего требуется повтор произносимой фразы, чтобы добиться приемлемого произносительного уровня высказывания. У них тоже должна быть забота в это время.

Этот вопрос особенно остро стоит в случае не очень хорошей подготовки глухого дошкольника к массовой школе. В этом случае с самого начала обучения надо чётко прописать в **индивидуальной образовательной траектории** учащегося обязательный уровень овладения содержанием каждого предмета/дисциплины, определить объём прорабатываемого учебного материала. Применяя при этом принцип написания диктантов – лучше взять в работу меньше текстов, но чаще их «прокручивать» – пользы для глухого будет больше.

Второй момент – минимальная адаптация текстов учебников из-за существующего лексического разрыва между слышащими и глухими. Тогда выбор тем (основные и дополнительные), выбор и объём заданий, определение конкретных заданий, которые прорабатываются на уроке с главным действующим лицом в лице неслышащего ученика, становится основной заботой учителя при планировании уроков

в классе. Таких уроков должно быть много, и педагогических целей и задач, которые необходимо разрешать в учебном процессе, – тоже огромное количество. Но не пугайтесь. Основное средство решения поставленных задач – это постепенность, постоянство и дозированность.

§ 5. МАНЕРА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛОГО



Объять необъятное невозможно, но с чего-то надо начинать. Мы не будем оригинальны и посоветуем вам «начать с себя», со своего поведения.

Далее мы подробно описываем поведение учителя в разных конструируемых ситуациях. Для того чтобы читатель более адекватно воспринимал эти описания, подчеркнём следующее. Необходимость очень подробного описания диктуется необходимостью приобретения учителем в достаточной сжатые сроки манеры речевого поведения, т. е. такого поведения, которое формирует и развивает речевую актив-

ность глухого учащегося и сохраняет его самостоятельность как в плане собственных действий, так и в плане собственных высказываний (см. гл. 4, § 1).

На методобъединениях вы можете по этим описаниям учиться друг у друга грамотному поведению реабилитолога. Через некоторое время вы поймёте (увидите): то, что так длинно и дотошно описывалось и создавало впечатление долго длящегося действия (оказание помощи глухому ученику в произнесении им высказывания), реально совершается примерно в интервале от 20 до 70 сек. Конечно, в начале обучения (и вашего, и ученика) эти действия займут времени больше. Всё зависит от полноты усвоения вами манеры речевого поведения.

На первой неделе поставьте перед собой задачу научиться **следить за собой**, когда вы обращаетесь к глухому ученику и разговариваете с ним.

Это значит:

- следить за тем, чтобы ему удобно было смотреть на вас, когда вы говорите и когда он говорит вам, т. е. не забывайте поворачиваться к нему лицом;
- научиться ловить и держать его взгляд;
- научиться при повторе фразы не менять её, повторять в точности так, как было произнесено в первый раз;
- привыкнуть быстро записывать в блокноте ученика не понятые им слова, словосочетания и фразы;

- уметь выражать лицом и позой ожидание его говорения – ответа на вопрос, сопряжённого/отражённого проговаривания, чтения написанной вами фразы, слова, не забывая при этом, что когда читает ученик, вы молчите.

Напомним, что никогда не надо говорить неслышащему ученику «Говори!». Собственная, инициативная речь не может возникнуть там, где собственное намерение и желание сказать не принимается в расчёт, а звучит постоянное внешнее требование к её продуцированию. Необходимо говорить о своём желании услышать ребёнка. С ярко выраженным ожиданием его слов скажите: «Не слышу!», даже можете подставить своё ухо: «Я говорю, а ты молчишь. Я не слышу».

§ 6. ПОДДЕРЖКА ОБЩЕНИЯ УЧЕНИКОВ

На вторую неделю пусть будет вашей задачей **поддержка неслышащего ребёнка в обращении его к ребятам класса**. Обычно на уроках учителя не приветствуют собственные инициативные разговоры детей между собой, даже если эти разговоры по делу. Всё внимание должно быть направлено на учителя. Это не очень хорошие обстоятельства для становления у глухих устной формы речи и умения общаться устной речью. Поэтому вам надо будет немного изменить ход урока и особое внимание обратить на процедурные моменты учебной ситуации.

Например, на доске написано несколько примеров, или слов, или любое другое задание, которое нужно выполнить. Один за другим вызываются учащиеся для его выполнения. Обычно, написав ответ, ученик садится на своё место, а к доске вызывается следующий.

Изменим процедуру следующим образом. Вызываете первого ученика к доске так, как у вас в классе принято, – по желанию учащихся, или по вашему желанию, или по списку. Он выполняет задание, а перед тем как ему пойти на своё место, вы его просите вызвать следующего ученика для решения очередного задания.

Слышащий ребёнок, конечно, назовёт кого-нибудь из ребят: «Маша, иди ты, решай следующий пример». Лучше первому ученику дожидаться Маши и у доски передать ей в руки мел. Демонстративная передача мела важна как знак ещё одного действия, которое нужно выполнить у доски. Действия, которые были во всех смыслах проходными, становятся действием и моментом разговора, что нам, собственно, и нужно.

С Машей договоритесь вызвать к доске неслышащего ребёнка. Можете напомнить ей, что надо развернуться к нему, можете просто развернуть её лицом к Вите. Если Витя у себя за партой ещё дописывает предыдущий пример, подождите немного или попросите соседа обратить Витино внимание на Машу. «Витя, иди к доске», – говорит Маша. Маша может помочь себе естественным жестом, т. е. позвать и рукой тоже. Когда Витя вышел к доске, Маша отдаёт мел, приговаривая: «На, возьми, Витя, мел и решай этот пример», – и садится на место. Если Витя не начинает решать, то вы просите его решить пример, написав фразу на доске. Витя читает её вслух и начинает решать пример.

В следующий раз вы помогаете слышащему ученику довести ситуацию понимания его речи до конца. Другими словами, напомните ему, что он ещё раз повторяет свою фразу, а потом пишет своё высказывание на доске и читает его для Вити.

Со временем, после двух-трёхкратного прокручивания ситуации, слышащие дети могут (по своей инициативе или с вашей подсказки), передавая мел, желать решающим задание удачи, успеха в выполнении задания, тогда и неслышащий ребёнок будет привыкать выслушивать и говорить обиходные фразы, как принято среди друзей-приятелей.

После записи ответа вы берёте Витину руку с мелом в свою руку и указываете ими на кого-нибудь из ребят, называя имена: «Серёжа, Соня, Ваня». Разворачиваетесь к Вите, чтобы он хорошо видел ваше лицо, и вопрошаете, пожимая плечами: «Кого? Кого позвать?» Если Витя не решается сказать, просто указываете на кого-нибудь (так как его рука в вашей руке). С ожиданием на лице его говорения проговариваете вместе с ним: «Ваня, иди к доске».



В дальнейшем, может быть, через неделю, а может, через несколько недель, в этой ситуации можно предлагать Вите другие выражения: «Ваня, ты следующий. Теперь ты решаешь, Ваня». Тогда возможно через несколько месяцев или на следующий год Витя самостоятельно скажет и развёрнутые предложения: «Ваня, иди к доске, ты следующим будешь решать пример. Ваня, последний, четвёртый, пример – твой. Иди решаешь». Предыдущие фразы уже станут высказываниями из его активного словаря, фразами, которыми он может пользоваться по собственному желанию.

А пока вы пишете эту фразу на доске и побуждаете Витю её прочитать. Само собой, вы придерживаете Ваню на месте, чтобы он пошёл к доске только тогда, когда Витя к нему обратится – либо самостоятельно скажет фразу, либо прочитает её. У доски Витя (передавая мел Ване вместе с вами, а потом самостоятельно) говорит фразу: «Ваня, возьми мел» – и садится на место. Ваня продолжает работу.

Обратите внимание, что более точно и развёрнуто вы работаете именно в момент обращения неслышающего ребёнка к классу. Вы до урока продумали, какие фразы будете побуждать его говорить, какие слова и фразы напишете на доске, добиваясь внятного и разборчивого проговаривания фраз на максимальном для Вити уровне. Остальное в этой ситуации на данном уроке не отрабатывается, хотя можно быть уверенной, что ребёнок понимает ситуацию и понимает, что он делает и говорит, – он ведь видел, что делали предыдущие ребята. В дальнейшем вы будете делать уже больше выжидательных пауз в своей речи, давая возможность Вите самому что-то сказать, будете предлагать для проработки другую лексику.

Мы описали работу с ребёнком глухим. Со слабослышащим, у которого речь более развёрнута и словарный запас больше, необходимо использовать более сложные или более объёмные обороты речи, сообразно уровню его речевого развития.

§ 7. СОПРЯЖЁННОЕ ПРОГОВАРИВАНИЕ

На третью неделю и далее задачами для педагога могут стать:

1) ситуация **освоения вами** последовательности действий при обучении восприятию устной речи, обучении самостоятельности в проговаривании;

2) ситуация **отработки проговаривания ребёнком**, употребления в собственной речи ребёнка какого-либо словосочетания или грамматической структуры, термина или правила.

Когда вы что-то говорите, то ребёнок имеет право вас не понять. Приучать ребёнка в разговоре вслушиваться и всматриваться, т. е. внимать говорящему, лучше всего начинать с простых фраз, обращённых к нему и начинающихся с его имени. Имя своё ребёнок хорошо знает, поэтому в ситуации непонимания обращённой к нему речи необходимо использовать это его умение (узнавать своё имя в речи другого).

Если ребёнок не понял вас, повторите фразу без изменений ещё раз, побуждая его говорить вместе с вами. У вас на лице должно более выразительно отражаться ваше ожидание его говорения. Можете произнесением первого слога имени (фраза



ведь начинается с обращения к нему по имени) сделать паузу и опять начать произносить имя. Можно объединяющим естественным жестом руки подчеркнуть необходимость его говорения с вами. Как он будет говорить – для первого раза неважно, главное – он вас понял и как-то сказал.

Этот процесс одновременного, синхронного, совместного проговаривания называется сопряжённым проговариванием. Сопряжённое проговаривание помогает глухому понять. Надо стремиться к тому, чтобы сопряжённое проговаривание сопровождало слушание ребёнка всегда, вне зависимости, слушает ли он учителя или приятеля. В дальнейшем, когда он привыкнет к голосам и манере говорения, можно перейти на отражённое проговаривание, когда ребёнок, прослушав фразу, повторяет её.

Ничего страшного, если и после сопряжённого проговаривания ребёнок не поймет вашу фразу. Можно, если у вас есть время, и третий раз повторить, побуждая его опять к сопряжённому проговариванию, а потом написать эту фразу (обязательно с обращением, с именем) на доске (в блокноте) и повторить её устно. Когда ребёнок прочитает фразу, загородите рукой или собой запись и, сделав ожидающее выражение – мол, слушаю, слушаю, – побудите произнести эту фразу самостоятельно. Если ему трудно без поддержки, то откройте фразу – пусть он читает ещё раз и после этого скажет самостоятельно.

Таким образом, получается цепочка действий: **говорение взрослым** начала фразы (произнесение имени ребёнка) – **побуждение ребёнка** к одновременному, сопряжённому проговариванию (взрослый и ребёнок) – **сопряжённое проговаривание** (взрослый и ребёнок).

Если этого не случилось: запись фразы (взрослым) – чтение фразы (ребёнком) – проговаривание фразы при закрытой записи (ребёнком) = самостоятельное произнесение фразы ребёнком.

Обратите внимание: **последним всегда говорит ребёнок**, его голос звучит в завершение ситуации, а не учительский, что бывает очень часто при обучении слышащих детей и является для них знаком ненужности собственной речи.

§ 8. ОТРАБОТКА ПРОГОВАРИВАНИЯ

Внимательный читатель уже понял, что ситуация отработки какой-либо фразы, словосочетания или грамматической структуры была неоднократно упомянута в описании других моментов. Уточнить необходимо следующее.

Учителем заранее продумывается **весь речевой материал**:

- какой пример он будет решать (как обычно для любого ученика);
- какой вопрос (какое задание) будет задан неслышащему ученику;
- какую фразу будет использовать учащийся, выполняя задание или отвечая на поставленный вопрос;
- какой вопрос вы будете задавать в неизменном виде, чтобы учащийся запомнил а) его структуру и б) проговаривал бы всю фразу на максимальном для него произносительном уровне;

- какой вопрос или ответ вы будете варьировать и в какой степени, т. е. будете ли распространять высказывание, или будете менять лексику или место определённых слов во фразе.

Например, вы выбрали для работы фразу «**Витя, покажи в этом примере сумму**». Тогда **изменение слов по месту во фразе** будет: «Покажи, *Витя*, в этом примере сумму»; «Витя, покажи *сумму* в этом примере»; «*В этом примере*, Витя, сумму покажи»; «Витя, в этом примере *покажи* сумму» и др.

Изменение лексики: «Витя, покажи *здесь* сумму»; «Витя, покажи в этом примере *ответ*» и др.

Распространение фразы: «Витя, покажи *нам всем, пожалуйста*, в этом примере сумму»; «Витя, покажи, *пожалуйста*, в этом примере сумму, *которую ты получил*» и др.

Конечно, изменения любого типа можно начинать только тогда, когда вы убедитесь, что неслышащий ребёнок усвоил и запомнил более простые фразы. Тогда вы начинаете работать с изменениями высказывания – «можно так сказать», «можно сказать по-другому», «можно вот про это сказать по-другому». Нужно обязательно сохранять общий облик ситуации, чтобы ученик не терял её смысл, а именно понимал, что в *этом* случае можно сказать и так, *по-другому*.

Вы даёте образец ответа – сначала опираясь на слухозрительное восприятие ученика, т. е. говорите устно. Если ребёнок не понял вас, то фразу нужно написать, он читает её, а потом обязательно говорит самостоятельно, не читая: «Здесь сумма равна... я сумму написал справа... справа от знака равенства написана сумма. Она равна восемнадцати...» и т. д. и т. п.

Примеры высказывания приведены в последовательности усложнения лексики или грамматических структур и увеличения объёма высказывания. Поэтому их можно использовать как временные вехи: сначала отработка более простых, потом всё более сложных высказываний.

С другой стороны, они могут служить метками уровня речевого развития неслышащего учащегося, пришедшего в класс. Конечно, слабослышащий ребёнок, скорее скажет фразу из 5–6 слов или несколько связанных фраз, чем глухой. Поэтому и начинать (продолжать) работу по развитию устной речи нужно с уровня сложности высказывания, который соответствует уровню развития речи учащегося.

Фразу, сохраняющуюся неизменной в работе ученика, можно заранее написать на табличке, т. е. на небольшой полоске картона или плотной бумаги, которая лежит на парте ученика. Предъявляется **табличка вместо записи** её на доске для чтения. Когда учащийся прочитал табличку, её нужно перевернуть тыльной стороной, а ребёнок будет проговаривать её самостоятельно.

Если возникают трудности, опять переверните табличку для чтения, **читать лучше с пальчиком**, а потом ребёнок тоже с пальчиком «читает» по тыльной стороне таблички, т. е. там, где буквы отсутствуют (палец помогает удерживать, запоминать структуру слова, даже когда буквы не написаны). В заключение учащийся проговаривает то, что прочитал.

Таблички особенно удобно использовать для развёрнутых, большого объёма фраз, для определений и правил. Эти фразы ребёнку нужно будет учить, а вам с какой-то регулярностью нужно будет их предъявлять: вы же неоднократно будете спрашивать определения и правила, соответственно и помогать ребёнку придётся неоднократно.

Со временем у него накапливаются таблички. Комплект накопившихся табличек, наклеенных на страницах тетради, будет для глухого учащегося справочником, который он может использовать самостоятельно, например, когда спрашивается какое-либо правило. Этим же справочником пользуется и учитель (тьютор), когда нужно быстро без объяснений указать, что говорится учителем или другим учеником.

§ 9. ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ СЛЫШАЩЕГО

На следующие дни вы можете взять себе задачу обучения слышащего ученика, высказывание которого не понял глухой ребёнок.

В этой ситуации **не инструктируйте детей** (делай это, делай то, теперь так и т. п.), а действуйте с ними совместно. Начинать надо с совместного – учителя и глухого ученика – обращения к слышащему однокласснику. Вы даёте понять говорившему слышащему, что к нему будет сейчас обращаться глухой учащийся. Вместе с неслышащим учеником вы, развернувшись к Коле, обращаетесь к нему: «Коля, я не понял. Повтори, пожалуйста».

Вместе ожидаете ответа. Не допускайте того, чтобы Коля как-то утрировал своё произношение – скандировал (т. е. произносил фразы по словам) или усиливал голос. Если темп речи у Коли быстрый, то разрешается немного его замедлить, как это происходит и среди слышащих (говори не так быстро). Попросите Колю повторить фразу, не изменяя её, если она достаточна проста. Если вы понимаете, что лексика или структура фразы сложна для восприятия, предложите свой вариант, и пусть Коля его озвучит.

Побуждайте неслышащего ребёнка к сопряжённому с Колей проговариванию, поясняя Коле необходимость его внимания к звучанию голоса собеседника. (Вообще, конечно, не в описываемой ситуации, можно и нужно растолковать слышащим одноклассникам, как можно своим поведением, вниманием не усугублять и без того трудную для Вити ситуацию речевого общения.) Предлагая Коле листок бумаги, подскажите ему тем самым возможность написать фразу (грамотно, разборчиво и не мелким почерком) и показать её глухому однокласснику, а затем прочитать её, будучи уверенным, что на его лицо, на него, читающего эту фразу, смотрит собеседник – Витя.

Конечно, такого рода работа проводится нечасто и не на каждом уроке, но для неё необходимо выделять какие-то минуты обязательно и вот почему.

Как правило, собственную речь учащегося в начальной школе не записывают. В данной ситуации для нормально слышащего ученика, наверное, впервые в его учебной жизни появляется момент намеренной, выразительной, собственной записи собственной мысли по общему делу.

Нормально слышащему ученику, может быть, впервые становится нужным писать грамотно (чтобы не запутать ещё больше глухого одноклассника) и красиво (чтобы глухой легко прочитал и сразу понял, что делать).

Очень ярко выступает **мысль о помощи другому ученику**, который только и может пока его понять, если прочитает его рукописную запись.

Именно практика общения детей, их речевые взаимодействия являются основанием и базой становления у глухих учащихся устной формы речи. Устная форма речи становится собственной, персональной формой поведения, а не речью для учителя, внешним требованием учителя на уроке.

Для этих целей лучше взять в работу ситуации развития речевого общения при работе с глухими, описанные в предыдущих главах и в приложениях. Это нужно и слышащим детям.

Ситуации просты для организации, **необходимо только отринуть внутренний страх перед собственной инициативной речью детей, страх перед их совместным взаимодействием, а соответственно перед шумом и передвижениями**, которые не будут чересчур громкими, когда дети привыкнут к новой процедуре.

Дети будут заняты делом – шуметь некогда, а самое главное, они будут вслушиваться в речь своих партнёров по общему делу и вслушиваться в собственную речь, чтобы быть уверенными в том, что говорят именно то, что хотели сказать.

Вспоминаются аналогичные ситуации на уроках физики в массовой обычной школе. Дети «бедового» возраста, дети никогда не работали вместе всем классом по выполнению предметного задания и, тем более, никогда свободно инициативно не общались по делу на уроках.

Оказалось, ничего страшного – все были при деле, даже троечники, двоечники, не желавшие, как правило, заниматься физикой, активно принимали участие в работе: и физические тексты читали, и сопоставляли формулы и графики, и объясняли свои действия и т. д.

§ 10. РАБОТА С ДЕФОРМИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ. УРОК ФИЗИКИ

Например, работа с разрезным (деформированным) текстом на уроке физики. (Пример работы с деформированным текстом в начальной школе и подборку самих текстов см. в *прил. 1.*)

Выбирается какой-либо учебный текст (можно даже параграф из учебника). Перепечатывается (чтобы и шрифт и размер полосок с различными частями текста был удобен для одновременного чтения группой детей и для прилаживания полосок друг к другу), разрезается или на предложения, или на абзацы, или на короткие смыс-

ловые куски. Если ребятки сильные в предмете и сообразительные, можно разрезать даже предложения. Хотя для первого раза лучше всё-таки не мельчить, а разрезать на не очень большое количество кусков.

На уроке, показав этот набор из кусков текста, попросите ребят собрать из них единый осмысленный и логичный текст. Для этого попросите их собраться в рабочие группы по 3–6 человек (групп может быть три-четыре, может больше, может меньше, в зависимости от ваших намерений/целей и от числа учеников). Каждая группа берёт себе несколько полосок-предложений (частей разрезанного текста из числа приготовленных), выбирает, на каком столе они будут собирать свой кусок в единый текст, и работа начинается.

Будьте готовы к шуму и ходьбе с одного места на другое: надо ведь не только знать свой «кусочек текста», но и все остальные, чтобы составить общее представление о нём, чтобы предположить какой-то смысл и содержание собираемого текста.

Дети ищут места для отдельных частей текста, читают не один раз каждый кусочек текста, размышляют вслух о последовательности этих кусочков, доказывают друг другу правильность предлагаемого расположения, другими словами, вникают и активно прорабатывают содержание текстов, объединяя их в единый по смыслу целостный текст.

Ваша работа – выслушивать, вернее, «подслушивать» (дети в этой ситуации не *вам* отвечают, а объясняются между собой) их объяснения/обоснования для того или другого варианта расклада текста. А по ходу дела вы выясняете для себя и уровень освоения предыдущего материала, и уровень самостоятельного рассуждения в предметной области. Кроме того, вы сдерживаете эмоциональный накал разгорающихся споров, переводя излишние эмоции в логику общего дела и логику предметных рассуждений.

Если увидели правильно сложенную часть текста – утвердите её как правильную, чтобы для первого раза, т. е. при вхождении в новую учебную ситуацию, дети получили бы правильный результат, не затрачивая на это пол-урока, а то и весь урок. От



непривычной работы и неумения действовать сообща (и внутри своей микрогруппы, и как единая микрогруппа по отношению к другим группам, и как единая микрогруппа по отношению к «классу», т.е. к целостному, единому тексту) ученики могут быстро устать. Когда дети уже начали уставать, а до результата ещё далеко, помогите им, но не каждому в отдельности, а той или иной группе, а может быть, и каждой группе.

Именно в этот момент вы поймёте, что для первого случая, т.е. знакомства с новой процедурой урока, с новой учебной ситуацией, лучше всего надо было бы дать каждой группе такие элементы текста, чтобы из них можно было собрать вполне законченный по мысли кусочек текста. И с этим собранным внутри одной компании куском текста обращаться к другим группам и искать ему место среди собранных другими компаниями частей текста. По крайней мере, в минимальном варианте ваша цель достигнута: каждая микрогруппа, т.е. несколько ребят, обсуждая между собой предметное содержание, составили небольшой текст.

Другими словами, если вы вполне сознательно распределите материал для работы, то вы сможете последовательно шаг за шагом осваивать новые для вас и для учащихся формы организации учебного процесса, наиболее адекватные для работы со смыслом текста.

Что значит *сознательно*? Это значит выбрать определённую цель либо по отношению к *процедуре* урока (например, учиться работать в малых группах) либо к *содержанию* учебного текста. Целью может стать вычленение в тексте разных форм описания одного смысла: словесной формы (например, описание физического эксперимента), числовой, символической, табличной, графической и т.д. Тогда при обсуждении полученного результата, т.е. текста, вы будете прицельно направлять разговор по задуманному направлению. У вас будут звучать вопросы такого типа: «Петя, ты не заметил, у кого-то был ещё подобный твоему кусочек текста?.. А у него какая формула была записана?.. Вы нашли своё (для своих формул) описание в тексте?..» и т.д.

В итоге класс имеет составленный целостный текст (лучше его собрать на отдельном, едином для всех групп, столе), и учащиеся начинают читать его в заданном вами порядке – либо цепочкой по очереди, либо каждая группа читает свой кусочек, либо, наоборот, группа отдаёт свой кусочек текста выбранной другой группе и сами читают часть, собранную другой группой и т.д. Будьте уверены, что и смысл, и содержание разрезанного, а потом собранного собственными силами и по собственному разумению параграфа усвоились гораздо лучше и практически всем классом, даже двоечниками – проверенный в практике факт.

§ 11. РАБОТА С КАРТОЧКАМИ ПО ГРУППАМ

Другой пример – работа с карточками. Детям, как правило, очень нравится этот вид работы. В нём очень легко реализовывать основное методическое требование – проявление смысла, оформленного в разных обликах, в разных языках, а именно: график, формула, словесное описание, определение, задача и др.

Пример урока физики. Каждый ученик получает карточку с записью какой-либо физической величины, например, массы, скорости, температуры, перемещения, силы и т. д. У одного это будет запись размерности величины, у другого – её график, у третьего – её определение, у следующего – текст задачи на вычисление этой величины и т. д.

Учащиеся ищут друг друга, чтобы собраться в одну группу, у которой на карточках представлена во всех своих обликах одна и та же физическая величина. В итоге в классе формируются несколько групп, например три:

- 1) группа, где собрались все «карточки», отражающие смысл перемещения;
- 2) группа – «карточки» всех обликов скорости;
- 3) группа – те, у которых карточки, отражающие смысл и определённый облик физической величины «время».

Выяснив результат распределения по группам, все ученики класса могут обсудить вопрос (предложенный на первых занятиях вами), в какие математические отношения вступают все эти три величины, т. е. в каких формулах можно найти эти величины и какие физические закономерности, явления, процессы данные формулы описывают.

Или собираются вместе те, у которых есть обозначения определённых физических величин, входящих в заданную формулу, написанную также на отдельной карточке. Собравшись вместе, они рассказывают другим группам, какая у них записана формула, для чего она, в какой области применяется, какие величины в неё входят и т. д.

В начальной школе даже в первом классе по той же схеме можно сконструировать подобную ситуацию. Например, собраться в две, три, четыре группы при раздаче каждому учащемуся по одной карточке.

Карточки подготавливаются разных типов, а именно: примеры на сложение, примеры на вычитание или на все четыре арифметических действия. Для усиления направленности выбора по арифметическому действию нужно написать не привычного вида примеры, т. е. два слагаемых и сумма, а три, четыре слагаемых или несколько вычитаемых при одном уменьшаемом.

В этой ситуации появляется возможность частого употребления математических терминов, что очень важно для «малышей»-школьников, – слагаемое, уменьшаемое, разность, сумма, делитель и т. д. Те же самые карточки можно использовать при другом задании – собраться в группы по признаку равенства результатов, полученных при решении записанного примера. У детей это сопоставление вызывает лёгкое недоумение, хотя они не особо затрудняются в его выполнении.

Поработав в таких ситуациях, учащиеся, как правило, с большим вниманием воспринимают задание решить пример или задачу несколькими способами.

На уроках русского языка также можно объединяться в группы по выбранному признаку – части речи, определённое правило, единое предложение и т. д.

Например, учитель задумал предложить учащимся распределить написанные на карточках слова (по одному на каждой карточке) на три группы – существительные, глаголы и наречия. Он готовит три карточки с названием каждой части речи. На остальных карточках пишется какое-нибудь слово (всего на класс по 3–5 слов каждой части речи).

Просматривая карточки у всех ребят, каждый учащийся будет сопоставлять их со словом, написанным на своей карточке, и, конечно, скорее всего, предложит объединиться с ним тому, у которого будет подходящее слово – наречие и наречие, глагол и глагол, существительное и существительное.

Методологический и методический принцип сохранения и развития самостоятельности и активности учащихся реализуется в этой ситуации в полной мере. Учитель не объясняет классу, по какому основанию нужно собраться ребятам в группы и тем самым собрать слова на карточках в группу под определённым лингвистическим термином (или глагол, или наречие, или существительное), написанным на карточке, как и прочие слова. Это рано или поздно произойдёт, **не надо торопить детей**. У каждого есть возможность увидеть три термина, которые как-то выделяются на фоне всех остальных слов, достаточно привычных, обычных, не несущих терминологического смысла.

Насмотревшись при сравнении собственного слова и слов других детей, наговорившись в свободной форме, т. е. выяснив для себя (носителя родного языка) именно те признаки частей речи, которые существенны, учащиеся поймут слова учителя на содержательном, предметном уровне и выполнят его задание как надо.

В итоге между компаниями может состояться разговор о различиях между словами разных компаний уже как связное, последовательное описание признаков слова, которые в процедуре поиска нужной компании могли быть ощущаемы, но чётко не осознаваемы.

§ 12. СИТУАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ

Опишем ещё одну типичную ситуацию, которая может служить моделью и по которой можно создавать множество других ситуаций, сообразуясь со своими целями и обстоятельствами. Это ситуация пространственного ориентирования. В методических рекомендациях «Развитие речи детей с нарушенным слухом в детском саду» (М., 1988 г. АПН СССР НИИ ДВ) описывается ситуация «Лабиринт».

Дети стоят перед разложенными по полу верёвками или шнурами в виде несложного графа (используются только горизонтальные и вертикальные линии). На конце каждого ответвления лежит табличка с текстом.

Кто-то из детей вытаскивает одну табличку из пачки, которую держит в руках педагог.

Выбрав из ребят того, кто будет выполнять задание, ребёнок начинает читать вслух табличку. Её текст – это описание маршрута, который надо пройти, например: **ИДИ ПРЯМО, ПОТОМ ПОВЕРНИ НАПРАВО, ПОТОМ ОПЯТЬ ИДИ ПРЯМО**.

Выполняющий задание проходит маршрут, берёт табличку, лежащую перед ним, читает её всю вслух и выполняет задание, написанное в табличке: **ПЕРЕСЧИТАЙ ВСЕ ЛАМПОЧКИ; ВЫГЛЯНИ В ОКНО; СЯДЬ НА БОЛЬШОЙ СТУЛ** и т. д.

В дальнейшем, когда дети овладеют процедурой ситуации, её можно **усложнить** следующим образом.

1. Усложнить тексты заданий, их грамматический строй, лексику; пространственные отношения, описываемые в текстах, т. е. маршрут, а следовательно, сам «лабиринт».
2. Усложнить структурный, организационный момент ситуации. Например, можно ввести работающие пары, в которых «читающий» и «идуший» будут попеременно меняться.
3. Поставить задачу: нарисовать схему маршрута. Для этого ввести в ситуацию «наблюдателя за идущим». Наблюдатель вслух описывает продвижение идущего четвёртому участнику работы – «рисующему», который не видит идущего, но должен нарисовать его маршрут. В конце работы вся четвёрка – «читающий», «идуший», «наблюдающий», «рисующий» – сопоставляют то, что у них получилось (**схему**) с тем, что у них было – **текстом** и реальным, выложенным на полу верёвками/шнурами **графом** – «лабиринтом».

Понятно, что в школе можно эту ситуацию тоже проиграть так, как она описана, а можно перевести на плоскость – классную доску, большой лист бумаги на парте, тетрадный лист (тогда в описании маршрута появятся числа: «Пройди пять клеточек вправо» и т. п.).

Можно построить ситуацию аналогично игре **в морской бой**, которую очень любят дети. Вместо кораблей и их потоплением взять изображение какого-либо предмета (живого или неживого) в виде контура. Команда «слушающих» по названным точкам вычерчивает придуманный группой «говорящих» контур, раскрашивает его и сопоставляет с авторским (можно придумать про него историю, а потом записать её). Конечно, потом команды меняются функциями – слушающие становятся говорящими, а говорящие – слушающими.

§ 13. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ПЕРИОДА

Теперь попытаемся показать ещё один способ конструирования учебных ситуаций – использование в своей новой педагогической практике описанных в пособии учебных ситуаций для дошкольного возраста в школьных условиях.

Мы уже касались этого вопроса и помним мысль А.В. Запорожца об аналогии в поведении взрослого и дошкольника в ситуации овладения новым действием или новым предметом. Поэтому мы и не навредим учащимся в школе и не занизим их возможности, особенно на уроках в начальной школе, если будем использовать ситуации дошкольного периода.

Например, понравилась нам ситуация, текст которой является описанием первых шагов малыша в процессе становлении слухового восприятия, которые ему, крохе, организуют дома родители. Другими словами, данная ситуация является ситуацией втягивания ребёнка в новую, совсем не знакомую и неизведанную область. Более того, решением заданий в этой неизвестной области будут действия ребёнка, которые он не может совершать не потому, что ещё не умеет, но когда-нибудь научится (как любой развивающийся слышащий ребёнок), а которые естественным, стихийным образом не могут у него сформироваться.

Глухого малыша, которому ничего нельзя объяснить и рассказать, заставляют совершать нужные действия не мама с папой с помощью кнута или пряника, а обстоятельства очень захватывающего и весёлого дела. Мы, в свою очередь, будем пытаться строить, **конструировать учебную ситуацию «первого шага» ребёнка с ограничениями по слуху в школе.**

Ситуация для дошкольника описана в гл. 1, § 1. Вот она.

«Летом вы ставите на землю *таз с водой*, и ребёнок на звуковые сигналы КИДАЕТ в него **камешки**. Что же это, как не занятие по развитию слухового восприятия? Даже самые непоседливые дети, которые, по словам родителей, упорно отказываются выполнять что-либо по их просьбе, никогда не откажутся от такого времяпрепровождения. Только не забывайте, что сегодня вы БРОСАЕТЕ в таз **песок**, завтра – **камешки**, послезавтра – **ракушки**, а к концу недели в тазу получается *настоящий пруд*, где будет плавать **лодочка**, купаться **кукла** и т. д.

К этим занятиям привлекается и необходимый по нашей программе словарь. Вы называете предметы и действия, которые совершаете. Если вы учите ребёнка читать, то именно в таких ситуациях и появляются первые таблички.

Такая форма организации занятий одинаково подходит и для тех детей, которые никогда ранее не занимались (с родителями), и для тех, которые считают, что занятия – это достаточно неприятная и скучная вещь.

Хорошо, когда к занятиям привлекаются другие дети. Тогда в большинстве случаев вообще отпадает проблема отказа ребёнка от того вида деятельности, который наметили (родители) взрослые для обучения». (Слова с подчёркиванием – это дела взрослых; слова, выделенные при помощи различных шрифтов, относятся к жизни ребёнка: отмеченные заглавными буквами – действия, жирным шрифтом – вещи, курсивом – обстоятельства.)

Как по ситуации с 2–3-летним малышом, происходящей дома с родителями, построить школьную ситуацию? Ведь в класс приходит уже достаточно поживший человек – либо дома, либо ещё и в детском саду, либо в специальном детском саду, либо уже и в школе. У него уже достаточно большой опыт, есть свои предпочтения, сложилась определённая манера поведения, есть свои привычки. Тем не менее, он начинает новую жизнь в новых для него обстоятельствах. Прежде всего, ему нужно познакомиться с ними и привыкнуть к ним, а педагогу доказать себе, что, даже впервые встретившись с глухим ребёнком, можно поступать педагогически грамотно – надо только вдуматься в предложенный в качестве модели текст.

Уже из предыдущих страниц пособия должно быть ясно, что для глухих и слабослышащих ребят самая трудная задача – овладение устной формой речи и понимание обращённой к нему речи в свободном инициативном общении со сверстниками и вообще с окружающими людьми, знакомыми или незнакомыми. Решение этой задачи/проблемы начинается с овладения и присвоения умения обращения в группе сверстников, поэтому нужно утвердить в своих педагогических заботах мысль о многократном появлении в ходе урока одного и того же поступка глухого учащегося. Имеется в виду обращение к конкретному ученику/ученице класса с каким-то высказыванием, потому что у него (неслышащего ученика) появилась какая-то мысль и потребность

её высказать. Понятно, что имеется в виду не только эта направленность реализации речевого намерения, но и обратная, а именно – желание и умение откликнуться на обращение слышащего одноклассника.

Само собой разумеется, что повтор обращения не должен быть механическим, он должен быть необходимым моментом урока, а это требует налаживания деловых отношений между учащимися. Вспомните разговор о возвращении, становлении собственной инициативной речи глухого или слабослышащего учащегося, когда у нас получилось, что в школьной жизни, и на уроках в том числе, **необходимо предметные отношения насыщать опытом общения, а личностное общение насыщать предметным содержанием.**

В школьной жизни, и на уроках в первую очередь, необходимо предметные отношения насыщать опытом общения, а личностное общение насыщать предметным содержанием.

Другими словами, попытаемся построить учебную ситуацию включения нового учащегося, знакомство его с ребятами класса нормально слышащих детей в процедуре делового общения. Глобальной задачей, конечно, остаётся приобретение глухим/слабослышащим ребёнком манеры и способов общения с окружающими людьми, принятыми в нашем обществе. Но необходимо выяснить для себя, будет ли у нового ученика развиваться устная форма общения или же её надо начинать формировать.

Главное, чтобы «закладка фундамента» происходила педагогически грамотно. Это означает не путать в реальных ситуациях обучения «своё» дело и «ребячье» дело, т. е. **не подменять действия ребёнка своими собственными**, как мы уже выяснили на предыдущих страницах пособия. А это значит, что инструктивной формы речи у учителя быть не должно. Ситуация на уроке должна быть построена так, что, если ребенок не понимает, то за пояснением он обращается к другим участникам учебной ситуации. Допустимо совместное действие педагога с учеником при сохранении самостоятельности действий, речи и поведения ученика.

§14. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Обратимся к методологическим основаниям анализируемого учебного процесса – к внешней и внутренней триадам, которые очерчивают заботы и поведение педагога и учащихся. В триадах чётко прописывается, у кого в руках и голове обстоятельства ситуации, режиссура её развёртывания, а кто главное действующее лицо ситуации.

В приведённой ниже схеме учебной ситуации видны отличия дела взрослого от дела ребёнка.

Сразу подчеркнём, что в правой части схемы слово «речь» (собственная речь ребёнка) является ожидаемым результатом детской жизни, прожитой ими в этой ситуации, в этих обстоятельствах и в это время, поэтому могут быть и моменты/периоды отсут-

твия речи у ребёнка. Если указанный результат отсутствует продолжительное время даже в виде инициативной или спонтанной вокализации, следует задуматься над изменениями в левой части схемы, т. е. об изменении речевого поведения взрослого.

Схема учебной ситуации

ВЗРОСЛЫЙ

конструирует
ситуацию

Цель

Обстоятельства

пространство
вещи/предметы
время
речь

Действия и речь

детские
собственные

Результат

ситуации

РЕБЁНОК

живёт
в ситуации

Намерение/желание
и формы их проявления

Уклад жизни

место
вещи/предметы
время
(речь)

Действия (и речь)

внешние (чьё-то, кого-то)
собственные(ая)

Целостный облик

завершённой ситуации
совершённого действия

Как правило, **цель взрослого отлична от намерений и желаний ребёнка**. Когда ребёнок, уже способный к произвольным действиям относительно своего собственного намерения, ставит себе цель научиться чему-либо, только тогда можно говорить о совпадении цели учителя и ученика, однако это достаточно редкий случай в период начального школьного обучения. Мы анализируем обычный случай обучения, когда учащиеся ещё не достигли высокого уровня самосознания.

Проанализируем приведённый выше текст про бросание камешков в тазик, выяснив для себя, что остаётся постоянным, что можно или должно менять. Дабы направить педагогические глаза сразу на содержание обучения, мы намеренно включили в текст подчёркивания и выделения слов с помощью различных шрифтов. Именно они, эти знаки, вычлениают то, что держит ситуацию и её развёртывание во времени.

Последнее обстоятельство особо нужно подчеркнуть, так как даже не будучи сурдопедагогом, понятно, что помимо всех других забот, работа над произношением (и в целом над речью) глухого ребёнка требует гораздо больше времени, чем это указано в программах для слышащих учащихся.

О чём говорят эти «знаки различия»?

Подчёркивание выделяет дела взрослого – *тренировка* неслышащего малыша в реагировании на звуки. А это требует размышлений о *выборе действия* для обозначения реакции на звучание. О намерении осуществления многократного *повтора* действия – ощутить звучание и выразить ощущение вовне. О собственной *«учебной речи»* – называние предметов, чтение табличек. Об *облике/образе* полученного *результата* в восприятии ребёнка, т. е. о сохранении осмысленности действия, точнее, всей ситуации для него.

Шрифтовые выделения «значкуют», рассказывают о *жизни* ребёнка, о его *действиях*, о *вещах*, которые побывали у него в *руках* и которые он увидел.

Цель, которую ставит себе – не ребёнку – взрослый – это придумать что-то и вести себя как-то, чтобы в ответ на эти «что-то» и «как-то» ребёнок был бы вынужден пользоваться слухом. В тексте цель взрослого читается как развитие слухового восприятия ребёнка, точнее, выработка условного рефлекса, а именно, сознательное выполнение предложенного взрослым действия в ответ на услышанное звучание.

Другими словами, эта учебная ситуация – такого рода занятия, длящиеся достаточно долго в зависимости от состояния слуховой чувствительности ребёнка – является первой учебной ситуацией становления слуха у глухого, в которой он учится ощущать звуковые воздействия.

Для реализации цели взрослый

- придумывает *обстоятельства*, в которых малыш может достаточно долго и заинтересованно действовать (обычно это называют игрой);
- выбирает *пространство* для этого;
- насыщает его необходимыми *вещами*, *речью в письменной форме (таблички)*;
- продумывает расположение *действующих лиц* в пространстве, где располагается малыш;
- находит себе *место* среди вещей, чтобы, с одной стороны, было удобнее *помогать* при необходимости малышу, с другой – *менять расстояние*, на котором предъявляется звуковой сигнал;
- если возможно, *приглашает* других детей (насыщает пространство и устной формой речи);
- продумывает *облик завершающего действия*: в воде поплавают утка или рыбка, а может быть, общая игра детей с корабликами.

Это всё заботы взрослого.

Детские заботы минимальны – понять и запомнить правила игры. Услышал, точнее, ощутил – бросил камешек. Занятие интересное и весёлое. Самое трудное – это удержаться и не бросить камешек, когда захочется, но мама поможет и научит.

Для нас, взрослых, важно то, что действием ребёнка является не только (и не столько) бросание камушков, сколько то, что ребёнок начинает замечать изменения в себе самом. Его развернули на самого себя. Ему показали на контрасте, что он разный. Когда мама молчит – он такой, как обычно, а когда мама говорит, то в ушке происходят какие-то изменения. И вот эти изменения во внутренних ощущениях ребёнка фиксируются самим ребёнком с помощью действия бросания. Можно про то же самое рассказать по-другому. Ребёнок фиксирует различия в состоянии мамы – то она говорящая, то она молчащая. Описания разные, но суть одна – глухой ребёнок начинает замечать изменения в себе и тем самым начинает вслушиваться, поэтому и это тоже действия, совершаемые в данной учебной ситуации.

Внешний облик учебного действия – **бросание** камушка, дал возможность заметить знак другого, уже не физического действия, а *поведенческого*. Этим знаком является пауза в процессе бросания – действие *ожидание*.

Психическим действием, как писалось выше, является действие **вслушивание** – действие, овладение которым делает глухого ребёнка «функционально слышащим».

Поэтому очень важно удерживать полноту и богатство ситуации, описание наличия действия, облика действия, распределения действий, конкретных обстоятельств осуществления действия.

§15. СТАВИМ ДОШКОЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ В СООТВЕТСТВИЕ ШКОЛЬНОЙ

Попробуем по предложенной схеме поставить в соответствие дошкольной ситуации ситуацию школьную.

Цель (взрослого) – сохранение (если это качество существует) или становление у ребёнка навыков речевого общения, его начальной стадии, т. е. формирование обращённости к другому человеку, сверстнику. (В тексте это формирование ощущения звучания.)

Обстоятельства – это 40 минут школьного урока и 10–15 практически незнакомых учащихся класса, в котором глухой/слабослышащий ребёнок будет учиться следующие годы. (В тексте это таз с водой, в котором можно брызгаться и в который можно бросать всякие мелочи, по времени ограничений нет.)

Действие, которое можно многократно повторять и которое может разворачиваться во времени (в тексте этим действием является действие *бросать*), – это действие *отдавать* или *передавать что-то*.

В дальнейшем можно осуществлять противоположное действие – *брать*, понимаемое как *попросить дать*.

И точно так же, как в дошкольной ситуации намечается целый комплекс поведенческих и психических действий: обращение к другому человеку, разговор с ним, ощущение изменений в произнесении слов, так как повторяется одна и та же фраза, но при обращении к разным ребятам.

Вещи и предметы, которые выдают, отдают, передают и т. д., – это любые учебные предметы: тетради, карандаши, ручки, карточки с заданием, листочки, книги и т. п. (В тексте это камешки, песок и др.).

Таким образом, у нас намечается структура и процедура учебной ситуации, в которой главным активным действующим лицом становится учащийся с нарушенным слухом, который обращается к каждому ещё не очень ему знакомому ученику класса.

В любом классе и на любом уроке существуют организационные моменты и не надо бояться потратить на них немного больше времени, чем обычно. Это время является учебным для неслышающего ребёнка. Он учится говорить с другим человеком, учится правильно продуцировать звуки и интонацию, отрабатывает лексические единицы. Однако самое главное – он присваивает, делает своим малый социум – класс. Он учится действовать в нём, знакомится с ребятами, будущими приятелями и товарищами и много других задач решает эта простейшая ситуация, простейшее действие обращения к другому человеку по имени.

Не надо думать, что слышащие ученики ничего не приобретают от присутствия в классе ребёнка с ограниченным слухом, во время его учёбы. Проблема обращённости для них так же важна. Называя, обращаясь по имени к другому человеку, мы тем самым выражаем свою заинтересованность в нём, приглашаем к разговору, предлагаем себя как собеседника или как напарника в общей работе. Мы перестаём жить в обезличенном мире, соответственно и **мир, окружающий нас, перестаёт быть равнодушным, безразличным к нам, если обращённость культивируется.**

Разобщённость, которая характеризует современный учебный процесс, когда каждый сам за себя, начинает исчезать, а доверительные отношения – возникать. Язык, родной русский язык – явление общественное и вне сообщества не может существовать. В замкнутом, персональном, личном пространстве отдельно взятого человека осуществлять языковое и речевое развитие гораздо сложнее, чем в сообществе сверстников. Они доброжелательны к тебе, заинтересованы в тебе как собеседнике в разговорах, а в общем деле – как в партнере. Они ожидают твоего совета и помощи и всегда сами окажут поддержку, поспешат на помощь.

§ 16. РАЗДАЧА ЛИСТОЧКОВ КАК УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ

Организационный момент урока – раздача листочков для выполнения заданий (или тетрадей, или карточек с примерами, или др.) – это тоже учебная ситуация.

Может быть, в классе уже существует налаженная процедура, и дежурный по классу раздаёт необходимые вещи в начале урока или по ходу урока. В этом случае обратите внимание нового ученика на этот факт: «Ты, Ваня, тоже будешь дежурным и будешь так делать».

Может быть, в классе существуют другие порядки, тогда первый раз можно попросить раздать предметы кого-нибудь из слышащих, чтобы сразу включить в ситуацию всех, в том числе и в первую очередь – неслышающего ребёнка.

В следующий раз эту работу будет выполнять именно он. Какой бы уклад ни существовал в классе, в любом случае необходимо договориться со своими учениками (которые наверняка относятся к выполнению этого момента отнюдь не с языковой точки зрения) о том, чтобы они постарались не забывать обращаться друг к другу по имени, а при взаимодействии и разговоре смотреть друг на друга с ожиданием реплики.

Развернувшись к ребёнку лицом, вы протягиваете ему пачку листочков и просите его: «Ваня, дай/раздай/отдай/положи ребятам книжки/листочки». Говорите как обычно, не громче, не тише, специально не утрируйте, не замедляйте темп своей речи. Можете вполне естественным жестом указать на сидящих за партами ребят, для того чтобы ситуативно ребёнку была понятна ваша просьба.

Следите за тем, чтобы он смотрел на вас, когда вы говорите. Если он хоть на мгновение отвёл глаза, то сами подставьте своё лицо его взгляду, не отпускайте его взгляд. Ваня имеет право вас не понять, повторите фразу без изменений ещё раз, побуждая его говорить вместе с вами. У вас на лице должно более выразительно отражаться **ваше ожидание его говорения**.

На первый случай вы можете быть рядом с ним, когда он подходит к кому-то из ребят, и подсказываете имя ребёнка, написав его в блокноте (на листочке). Ученик, к которому подошёл Ваня, может попросить его: «Ваня, дай, пожалуйста, мне листок». Ответом может служить фраза: «Возьми, пожалуйста, Коля». Эту фразу Ваня либо составляет самостоятельно, либо с вашей помощью, по вашей записи.

К следующему однокласснику Ваня может обратиться сам: «Лера, возьми бумагу/задание» или любую другую фразу, например: «Лера, это тебе. Лера, это твой листок, возьми/держи», сообразуясь со своими возможностями, о которых вы, разумеется, предварительно были информированы.

А ещё Ване нужно выслушать ответ, стараясь проговаривать сопряжённо с учеником, которому он отдаёт лист. В ответе обязательно должно прозвучать имя: «Спасибо, Ваня! Ваня, спасибо».

Поскольку эта ситуация будет разыгрываться неоднократно, необходимо видоизменять сам процесс раздачи. Новый облик ситуации должен быть следствием какой-либо содержательной задачи, например, договориться, с какой стороны начинать – справа или слева, по часовой стрелке или против, с девочек или мальчиков, по увеличению роста или уменьшению, по алфавиту имён или фамилий, по старшинству или с того, кто родился в последний день месяца. Можно придумывать сотни вариантов. Но самое главное, что обращённая речь не сразу, но со временем должна усложняться. Вместо «Лера, возьми листок/задание» должно звучать нечто другое, например: «Это задание для тебя, Лера», или «Лера, возьми своё задание», или «А это для тебя, Лера», или «Теперь тебе, Лера. Бери» и т. д.

Понятно, выбором порядка раздачи занимается класс и, выбрав признак, по которому определяется первый, кому дают предмет, сообщают его раздающему: «Ваня, дай мне лист/бумагу/листок, я сегодня первый, потому что мой день рождения в январе». (Иногда, правда, бывает нужно, чтобы взрослый договорился с раздающим

о порядке раздачи, тогда раздающий сам объясняет свою мысль всему классу перед своим действием и сам назначает порядок раздачи.) Потом выясняется второй, третий и т. д. Ваня может не сразу понять, почему сегодня начинаем с Юры, но это можно уточнить и после урока. Главное, весь класс занят работой: а) построил очередную последовательность по заданному признаку, б) раздающий поговорил с каждым и выполнил свою функцию обеспечения всех ребят класса заготовленным для работы на уроке материалом.

Последняя мысль как раз описывает **облик завершённого процесса**, того самого целостного результата развития ситуации, что соответствует игре «в пруду» (в тазике с водой из текста о дошкольниках).

Ещё одно замечание относительно преодоления возможной «пустоты» в работе слушающих на уроке. Поскольку разница в темпе освоения речи и самого процесса говорения в классе существует и, как следствие этого, замедляется само действие, необходимо варьировать облик ситуации. Имеется в виду одновременность выполнения одного действия слушающим учеником и неслушающим.

Например, в данной ситуации раздачу рабочих материалов могут одновременно осуществлять два ученика: один с одного конца ряда, другой – противоположного. И если глухой ребёнок прорабатывает произносимые фразы и успевает поговорить с одним-двумя учениками, то слушающий может раздать материал, тоже обращаясь к своим товарищам и описывая свои действия, трём-пяти учащимся. Поскольку вы организовали ситуацию и нашли «рабочее время» для реализации речевых возможностей глухого учащегося, то совсем не обязательно каждый раз добиваться, чтобы именно неслушающий ученик раздавал все материалы всем и каждому ученику класса.

§ 17. ПЕРЕЧЕНЬ СИТУАЦИЙ И ДЕЛ ДЛЯ ВКЛЮЧЕНИЯ

Вот перечень некоторых ситуаций и дел для учащегося-инвалида, в которых он участвует наравне с другими и которые должны организовываться специально для него (конструируя эти ситуации, обязательно придумывайте и продумывайте дела для слушающих учащихся!).

- Часто вызывать к доске с заданиями, требующими письменного ответа: решение примеров, задач. При решении обязательно **побуждать ребёнка проговаривать то, что он пишет**. Ответ проговаривать всему классу развернутым предложением (максимально по возможностям ребёнка).
- Запись предложений обязательно с проговариванием, после окончания записи **обязательное чтение всего предложения**.
- Обязательное при любом ответе, хоть в минимальном объёме, но **высказывание должно быть самостоятельным**. Высказывания могут быть
 - а) *содержательные* (например, повтор одной грамматической структуры или повтор в высказывании определённых терминов, словосочетаний);
 - б) *процедурные, описательные* (например, «Я решил пример», «Я получил ответ», «Всё, я уже закончил решать пример», «У меня получилось» и т. д.).

- Необходимо поощрять и **побуждать задавать вопросы**. Вопросы – это всегда показатель активности учащегося и его самостоятельности (употребление собственной самостоятельной формы речи для неслышащего ребёнка является показателем высокого уровня развития речевой активности).
- Обязательно (не часто, но и не редко) чтение стихотворений перед классом. Слабослышащие ученики, чья речь по внешнему облику ближе к норме, могут **читать стихотворение дуэтом** с кем-нибудь из слышащих одноклассников, стоя вполупорот друг к другу. Глухие со временем тоже смогут читать дуэтом. Сколько стихотворений в год – зависит от уровня подготовки учащегося. Одно и то же стихотворение 2–3 раза через какие-то интервалы времени.
- Заданием для слушателей может быть **запись строчки**, которая прозвучала, была произнесена на самом высоком произносительном уровне для читающего учащегося, т. е. наиболее внятно и разборчиво; **дирижирование** под ритм звучащего стихотворения.
- Обязательное участие в **общем чтении по цепочке, хором или по очереди**. Читать с пальцем! Сначала помогать следить за очерёдностью. Если чтение по цепочке, сначала проверить, понял ли учащийся последовательность, поскольку цепочки могут быть разные: сначала первые парты всех рядов, потом вторые и т. д. или от первой парты до последней в одном ряду и т. д.
- Если ученик с нарушенным слухом грамотный, то можно спрашивать у него: «Кому ты хочешь сегодня (или на конкретном задании) помочь?» При противоположной ситуации: «Кто тебе сегодня будет помогать?» Ученик **сам выбирает** себе помощника.
- **Обмен тетрадами** с проверкой сделанного на уроке какого-либо задания.

ГЛАВА 9. ЧТО ТАКОЕ «СОЦИАЛЬНОЕ СЛЫШАНИЕ»

«Всё это хорошо, однако разве вы возвращаете слух?» – предвидим мы недоумённые вопросы читателей, тем более что подобное мнение мы слышали и от врачей: «Но ведь ваши дети, согласно аудиограммам, всё равно глухие!»

Действительно, мы не восстанавливаем детям физический слух, хотя положительная динамика развития слуховой функции фиксируется в аудиограммах почти всех детей (но для достижения этого уровня различным детям требуется разное время). Что же значит это слово – «слышу» – в отношении детей, имеющих диагноз «нейросенсорная тугоухость» или «нейросенсорная глухота»?

Смысл слова «слышу» неоднозначен при характеристике состояния физического слуха слабослышащих и глухих. Слабослышащие, пользующиеся слуховыми аппаратами (некоторые – и без аппаратов) в результате обучения действительно становятся почти слышащими или даже слышащими в пределах «пространства общения». Глухие не воспринимают на слух речь в речевом потоке даже после многих лет обучения и при постоянном пользовании аппаратами. И тем не менее употребление слова «слышу» по отношению к ним вполне правомерно.

Суть дела состоит в том, что эти глухие дети (затем подростки, а затем молодые люди) «живут в слухе». Постоянное наличие слуховых аппаратов и специальная работа по развитию слухового восприятия приводят к тому, что среда обитания оказывается для них озвученной – они постоянно слышат разнообразные звуки внешнего мира, привыкают к этому шумовому фону, как и слышащие, хорошо выделяют в этом шуме речь. Речь собеседников для них всегда звучит, хотя в процессе свободного общения (а не на занятиях) они **воспринимают её не на слух, а слухо-зрительно**. Для глухих становится небезразлична «акустическая окраска» речи людей, глухие имеют свои предпочтения и антипатии, вполне осознанно объясняя их причины: «Голос мягкий, приятный, говорит спокойно, произношение ясное», «Голос резкий, неприятный, говорит нечётко, речь очень громкая»; отмечается слитность речи или её скандированность, которая вызывает неприятные ощущения, и т. п. Глухие всегда слышат себя, свою речь, даже своё дыхание.

Они очень чутко и быстро реагируют на выключение звука, если портится слуховой аппарат. Отсутствие звука не нарушает контактов детей со слышащими, потому что дети хорошо понимают речь путём чтения с лица. (Это достигается без специального обучения данному умению, а воспитывается непроизвольно благодаря постоянному восприятию детьми неискажённой речи с помощью слухо-зрительного восприятия и благодаря большой практике речевого общения без использования дактилологии или языка жестов.)



Э.И. Леонгард и Е.Г. Самсонова в общем разговоре с детьми 7-го экспериментального класса школы-интерната для глухих детей, педагоги Г.И. Смирнова, Л.М. Бобелева, Ставрополь, 1990

Таким образом, восприятие нормально звучащей речи становится естественной потребностью не только слабослышащих, но и глухих детей (молодых людей).

Выше речь шла о «физическом слышании» – это одно из значений слова «слышу». Но есть и другое, не менее важное значение – «слышание социальное». В это словосочетание мы вкладываем следующий смысл.

- ✓ Слышать – значит понимать ситуацию общения, уметь участвовать в диалоге, в групповом и коллективном разговоре, распределяя своё внимание на многих, в том числе потенциальных собеседников, подхватывать реплики, самостоятельно переключаться на новую тему, продолжать участвовать в общении при неожиданном изменении хода разговора.

- ✓ Слышать – значит свободно чувствовать себя в незнакомой ситуации и уметь вступать в разговор с незнакомыми людьми, обращаться к ним с вопросами или за помощью и быть уверенным в том, что всегда будешь понят, и в том, что всегда поймёшь ответ.
- ✓ Слышать – значит иметь облик слушающего человека, располагать окружающих к общению; быть готовым к вопросам незнакомых людей на улице, в транспорте и т. п. и быть готовым к ответам.

Отнюдь не все даже слышащие дети и взрослые обладают этими качествами, их надо специально воспитывать.

Подавляющее большинство наших воспитанников – и глухих, и слабослышащих – достигают этого уровня речевого общения. Поэтому основной смысл слова «слышу», употреблённого в названии главы, может быть охарактеризован как

- понимаю собеседника,
- понимаю ситуацию общения,
- могу вести разговор в достаточно большой аудитории,
- могу самостоятельно откликаться на вопросы слушателей, сидящих в разных местах комнаты,
- могу находить человека, задающего вопрос,
- не боюсь незнакомых людей,
- готов к контактам с ними.



Приведём несколько высказываний наших бывших воспитанников.

«Чем же мы хуже слышащих людей? Ничем! Мы такие же люди, как и они. И вполне легко с ними можем общаться... Не замыкаться в себе – общая школа этому поможет. Благодаря этой школе легче в других учебных заведениях. Моя мечта – чтобы меньше было спецшкол для слабослышащих и глухих. Мы можем учиться с нормальными детьми. Это не одна я доказала, а большинство таких, как я» (Оля А., 1966 г. р., слабослышащая).

«Я общаюсь, разговариваю в кругу друзей, товарищей. Раньше, до седьмого класса, не имела понятия о музыке, теперь не могу представить себя без неё... Сейчас я окунулась в другую, необычную жизнь – рабочую. Чувствую себя полезной делу. Этого не могло бы быть, если бы не ваша помощь» (Оксана Н., 1968 г. р., слабослышащая).

«Мама, я буду большая – тетя Лена. У меня будет дочка. Она будет руками говорить или нет? Я не хочу руками говорить» (Лена П., ученица 4-го класса школы для слабослышащих, г. Уральск).

Устами младенца глаголет истина. Комментарии излишни.

ГЛАВА 10. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Критерием успешности описываемого способа обучения является практика речевого общения детей с нарушенным слухом и слышащих, а также возможность усвоения глухими и слабослышащими более сложной программы, чем это предусмотрено диагнозом.

Понятно, что на разных этапах и в разных условиях воспитания мы получаем разный образовательный уровень и разную степень социальной адаптации. Однако (но только при строгом следовании принципам методики) естественная раскованность и свобода общения детей между собой и с окружающими, в том числе незнакомыми, являются постоянными составляющими поведения детей начиная с дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте методика используется в разных условиях воспитания и обучения детей. Значительная часть детей находится в семье, где с ними занимаются родители. Часть детей посещают массовые детские сады. Часть детей обучаются по методике формирования и развития речевого слуха и речевого общения в дошкольных учреждениях, которые по степени их замкнутости, изолированности от обычной речевой среды можно разделить на три типа:

- 1) интернаты – ребёнок изолирован от родителей и попадает в речевую среду (семью) только на каникулы (три месяца в году);
- 2) «полуинтернаты» – родители забирают ребёнка домой на выходные и праздничные дни (1–2 дня в неделю);
- 3) экстернаты – родители забирают ребёнка домой каждый день.

Результаты наших многолетних наблюдений свидетельствуют о более высокой эффективности обучения и воспитания по этой методике в условиях семьи. Это объясняется тем, что данный контингент детей постоянно находится в естественной речевой среде и в психологически комфортных условиях. Эти условия и речевая среда стимулируют более быстрый темп развития речевого общения, что, как правило, приводит и к более высоким результатам обучения детей. «Семейные» дети оказываются социально реабилитированными уже к старшему дошкольному возрасту.

Достижение уровня психологического комфорта и интеграции является фактором постоянным – он действует и при разной степени выраженности дефекта слуха (и глухие, и слабослышащие), и при наличии дополнительных нарушений развития (за исключением умственной отсталости).

В условиях специальных дошкольных детских домов (интернатов) результативность обучения оказывается более низкой. Это объясняется рядом неблагоприятных факторов, главными из которых являются отрыв детей от семьи (особенно в раннем возрасте), отсутствие нормальной речевой среды, замкнутость среды общения. Но использование методики позволяет создать речевую среду и в этих замкнутых группах. И тогда даже не в самых благоприятных условиях глухие дошкольники становятся активными, самостоятельными и в деятельности, и в речи, открытыми для общения с незнакомыми людьми.

Вот несколько примеров – свидетельств этого.

Первый пример. Без малого девять десятилетий в Ставрополе существует и успешно работает школа-интернат для глухих детей. Более двадцати лет назад педагогический коллектив интерната захотел обучать своих воспитанников по Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушенным слухом. Очень учителям и воспитателям хотелось, чтобы их любимые ученики могли общаться со всеми людьми, а не только с теми, которые знают жестовую речь. И они попробовали – сначала в одном классе, а потом почти всё начальное отделение школы-интерната стало работать по этой системе. Нет возможности перечислить всех педагогов, назовём только Т.Г. Захарину, директора интерната, которая была первой из новаторов в своей школе и которая в течение всех последующих лет создавала условия для становления нового для интерната стиля языковой работы и новой (для нас с вами обычной) манеры общения с учащимися. Через несколько лет первый экспериментальный класс говорящих глухих и слабослышащих детей в качестве первой попытки расширить возможности образовательной языковой среды перевели в массовую школу. Оказалось, что дети вполне были готовы и обучаться, и общаться в нормальной речевой среде, однако продолжать своё обучение в школе не смогли из-за неготовности взрослых (администраторов, чиновников). Возможно, в настоящее время, когда к функциям учреждений интернатного типа изменилось отношение и общества, и государства, учащиеся такого класса получили бы аттестат зрелости, сдав экзамены в массовой школе.

Второй пример. В нашей практике был уникальный случай перехода одного из классов детского дома для глухих в массовую общеобразовательную школу.

А вот результаты психолого-педагогических обследований глухих воспитанников трёх групп дошкольного детского дома для глухих детей г. Коломны Московской обл. (базового учреждения Института дошкольного воспитания АПН СССР (ныне этот Институт не существует – его преемником стал Центр дошкольного детства им. А.В. Запорожца Департамента образования Москвы). Психологические индивидуальные эксперименты проводились научными сотрудниками НИИ дошкольного воспитания, никогда прежде не имевшими дела с глухими детьми, по методикам, разработанным в лаборатории психологии НИИ ДВ и стандартизованным на нормально слышащих детях массовых детских садов Москвы.

Среди обследованных детей более 50 % имели различные дополнительные заболевания ЦНС.

Чрезвычайно важным с коммуникативной точки зрения является тот факт, что у всех глухих детей в процессе обследования отмечалась положительная эмоциональная обращённость к незнакомым взрослым. Детям были присущи высокая активность и работоспособность, не было ни одного случая отказа от выполнения заданий.

Психологическое обследование показало достаточно высокий уровень познавательного развития воспитанников 4–6 лет почти по всем методикам. Средние результаты обследованной группы оказались выше, чем средние результаты, полученные у нормально слышащих детей в массовом обследовании. В развитии логичес-

ких операций дети всех групп оказались примерно на одном уровне, для которого характерно умение систематизировать объекты по какому-то одному основанию. В целом психологическое обследование показало, что глухие дети, воспитывающиеся по описываемой методике, успешно овладевают познавательными действиями, характерными для дошкольного детства.

(Мы приводим материалы отчёта учёному совету НИИ ДВ по результатам психологического обследования глухих воспитанников Коломенского детского дома, проведённого по заданию дирекции НИИ ДВ научными сотрудниками лаборатории психологии. Группа работала под руководством старшего научного сотрудника В.В. Холмовской.)

Обследование речевого развития тех же глухих воспитанников Коломенского детского дома проводили сотрудники лаборатории развития речи НИИ ДВ. В этом обследовании ещё раз было установлено, что закономерности формирования устной речи глухих детей (обусловленные адекватным подходом к обучению) аналогичны закономерностям становления речи у слышащих дошкольников; у глухих детей, естественно, замедлен темп слухоречевого развития и развития речевого общения, особенно в первые годы слухового воспитания. В период дошкольного детства отставание глухих детей от слышащих в овладении лексико-грамматическим строем речи составляет 1,5–2 года. Затем это отставание быстро сокращается, если школьное обучение глухих детей проходит в речевой среде их слышащих сверстников.

При оценке результативности описываемого в этой книге подхода существенное значение имеет сопоставление образовательного уровня глухих и слышащих выпускников детских садов. Мы располагаем данными обследования выпускников экспе-



3-й спецкласс глухих московской школы «Ковчег»,
педагоги З.С. Шалаева, Н.В. Борисова и Е.Г. Самсонова, 1992

риментальной группы глухих детей в яслях-саду № 343 общего типа Москвы. Эти данные сопоставляются с уровнем, зафиксированным в материалах ежегодных обследований слышащих детей, проводимых в экспериментальных детских садах общего типа сотрудниками лаборатории подготовки детей к школе НИИ ДВ.

Из полученных материалов следует общий вывод, что образовательный уровень глухих дошкольников, обследованных по методикам для слышащих, соответствует среднему уровню их слышащих сверстников. Однако между ними обнаружены и отличия: глухие воспитанники владеют навыками не только беглого чтения, но и письма. Дети читают книги, пишут диктанты и самостоятельные сочинения.

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение общего разговора необходимо ещё раз подчеркнуть те, казалось бы, незаметные организационные моменты, которые, однако, существенно влияют на ощущение комфортности учащегося-инвалида в классе и на темп его продвижения по образовательной траектории, особенно в период адаптации.

- Глухому/слабослышащему ученику нужно всегда **видеть лицо говорящего** – значит, необходимо ребёнка посадить на первую парту в каком-нибудь ряду. Ряд определяется освещённостью в классе, поскольку лицо говорящего должно быть всегда хорошо освещено для лучшего восприятия нормальной артикуляции говорящего. Учитель, в свою очередь, должен стараться не поворачиваться спиной к окну.
- Глухому/слабослышащему ученику нужно всегда «звучать» – **проговаривать то, что он слышит или пишет**. Предупредите об этом своих слышащих ребят – они скоро привыкнут и не будут замечать этого. Если же слышащие ученики начнут проговаривать себе под руку, когда пишут, как это делает неслышащий ученик, это улучшит и у них координацию работы всех функциональных систем организма и сделает более грамотным, гармоничным и неутомительным процесс письма.
- Но самое главное – учитель должен **работать в тесном контакте с родителями** учащегося-инвалида. Во-первых, достаточно регулярно приглашать маму на уроки, чтобы родители имели представление о социальных навыках своего ребёнка и его умениях общаться со сверстниками в деловых ситуациях. Ни в коем случае не предъявляйте претензий по поводу отсутствия у ребёнка каких-то навыков, знаний. Вам необходимо обговаривать и намечать цели, к которым вы совместно будете стремиться, а также обговаривать обстоятельства и средства для достижения этих целей.
- И наконец «первое первого» – вам обязательно надо **привлекать жизненный опыт ребёнка** на занятиях при решении каких-либо проблем, заданий, ситуаций. Поскольку вы владеете программой (индивидуальной для учащегося-инвалида в том числе) и распределением во времени учебного материала, то вы

должны за месяц (за неделю, за полгода, за несколько дней – всё зависит от содержания) **наметить область намеренных усилий родителей**, результаты которых позволят их ребёнку понимать общий смысл происходящего на уроке, ориентироваться в учебном материале (см. об этом *прил. 4, § 1*).

Для примера. В программах для начальной школы есть темы, которые знакомят учащихся со Вселенной, Солнечной системой. Глухому ученику, чтобы понять, о чём идёт речь на уроках, нужно хоть элементарно разок-другой на вечерней прогулке, посмотрев на небо, поговорить с папой-мамой о звёздах и созвездиях, об их огромном количестве, о ночи, о космосе, о том, что уже человек побывал на Луне, и о многом другом, что интересно взрослому и ребёнку. Хорошо побывать в Планетарии или посмотреть видео, обязательно нарисовать (слепить, сконструировать) то, что он понял в разговорах, на прогулках или при посещении музеев, выставок и т. д. Хорошо предложить ребёнку выразить свои переживания о новых впечатлениях. Можно поиграть в настольные игры по этой тематике, посмотреть и почитать книжки (найти материал сейчас не проблема). Родители сами могут подписывать картинку в книжках.

Вся эта работа, проведённая родителями дома вечерами, в выходные, на каникулах, будет интересна ребёнку. А в школе будет интересно не только понимать предложенный на уроке материал, но и показать одноклассникам свои рисунки, книжки или рассказать им какой-либо интересный факт из этой области знаний. Ребёнок будет абсолютно нормально себя чувствовать в этой работе и расположит к себе учащихся класса, что, согласитесь, является одной из главных целей интегрированного обучения.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Приложение 1 (а также большинство материалов *прил. 4*) подготовлено педагогами Центра реабилитации слуха г. Набережные Челны. Центр был организован более двадцати лет назад энергией и целеустремлённостью его руководителя и директора Ф.А. Чухалдиной, её сильным желанием помочь детям-инвалидам и смелостью выбора системы обучения детей с нарушением слуха.

Со дня образования Центра его педагогический коллектив – и дошкольники и школьники – это, в основном, учителя и воспитатели массовых образовательных учреждений. Все они владеют методикой формирования и развития речевого слуха и речевого общения, и – что самое главное – ведут индивидуальную слуховую работу с 2–4 учениками. Поэтому каждый педагог Центра (и сурдопедагог, и воспитатель, и учитель-предметник) знает, что такое развитие слуховой чувствительности у глухого или слабослышащего ребёнка, не только по книгам и по рассказам своих коллег. Он сам является создателем условий слуховой реабилитации и сам осуществляет реабилитационную работу, при которой его ученики становятся «функционально слышащими» людьми.

Такая форма организации учебной работы положительно влияет и на эффективность, и на результативность обучения. Например, даже в период становления Центра, в самом начале его работы, взрослым удалось практически за полтора-два года избавить большинство своих учеников, пришедших из других спецсадов и спецшкол города и области, от таких очень распространённых произносительных дефектов глухих (и даже слабослышащих), как гнусавость и призвуки. Теперь их практически не услышишь в Центре, что очень радует специалистов, посещающих Центр. Приходящие же в гости взрослые и дети не отмечают на слух никакой особой специфики: речевой гул и шум в этом детском учреждении примерно такой же, как и в обычных школах для слышащих.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

РУССКИЙ ЯЗЫК. РАЗВИТИЕ РЕЧИ

§1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЮБЫМ НОВЫМ ТЕКСТОМ (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ И СРЕДНЯЯ ШКОЛА)

Данные рекомендации могут быть использованы педагогами детского сада и школы не только на занятиях и уроках по развитию речи, но и в любых видах деятельности на любых уроках по любым предметам (см. также гл. 6 «Формирование образа слова»).

1. Подготовительный этап. Прежде чем приступить к чтению нового текста, педагогом отбираются основные, важные для понимания смысла данного текста слова и обороты, не знакомые детям. Этот материал постепенно обрабатывается в разных видах деятельности, включается в предложения.

2. Чтение текста впервые (параллельно ведётся работа с отдельными детьми над произношением). Текст читается под руководством педагога с соблюдением логических ударений и пауз. При хоровом чтении текста обращается внимание на произношение трудных звуков. При первом чтении дети обычно не думают о содержании текста, для них главное – прочитать. При последующем совместном чтении (в роли учителя может быть ученик) педагог за спинами детей слушает, исправляет произношение, затем дети читают текст в собственном темпе.

3. Драматизация. В зависимости от возраста и степени подготовленности детей при драматизации могут использоваться предметы-заменители, куклы или силуэты.

Этапы драматизации

- **Выясняем, о чём говорится в тексте** (учитель спрашивает: «*Про кого вы читали? Про что читали?*»). Для утверждения своих версий дети обращаются к тексту. Главная задача педагога состоит в том, чтобы дети сами увидели персонажей и объекты. Для этого, не заслоняя собой текст, указывая взглядом на производимые детьми действия, педагог спрашивает: «*Где про это написано? Где ещё про это?*». Самостоятельные варианты правильных ответов детей педагог записывает на доске.
- **Распределяем роли для драматизации.** При распределении ролей (дети сами распределяют роли, педагог не вмешивается!), кроме действующих лиц драматизации, рекомендуется вводить роль *наблюдателя-зрителя*. Наблюдатели являются для действующих лиц как бы памятью, хранителями информации, весь сюжет целиком могут удержать только они.

Единственное, что может позволить себе педагог при распределении ролей детьми, – это вопросы:

- Аля, ты знаешь кто Данил?
- Почему ты собака?
- Где про тебя написано?

Если ребёнок не понял вопроса, почему он собака (или диван), педагог узнаёт это через другого ребёнка: «Кто Роза?». Люда говорит: «Роза – собака», – и подводит Розу к тексту. Люда ищет нужный отрывок и показывает Розе. Дети находят в тексте места, касающиеся персонажей, чьи роли они играют. Ведя указкой по тексту, они зачитывают не отдельные слова, а целые фразы.

- **Разграничиваем пространство.** Пространство, которое вычитывается из текста (в общем случае эта работа относится и к тексту, и к картинке, и к любому изображению) должно обговариваться очень чётко: если это дом, то где окна, двери и т. д.; тут деревня закончилась, и началось поле; впереди лес, позади деревня и т. д. Разграничение пространства не должно быть формальным, иначе, например, путь Красной Шапочки может оказаться короче, и она придёт к домику бабушки раньше Волка (при работе с текстом сказки «Красная Шапочка»).
- **Первичная драматизация (действие).** Первая драматизация – поверхностная, на ней выясняется лишь сюжетная линия. Работа над смыслом начинается только после драматизации.

- ✓ На первой драматизации нельзя из детей вытягивать всю речь, на которую они способны, иначе потеряется темп драматизации.
- ✓ Работа ведётся с целым текстом, а не с отдельными предложениями.
- ✓ Драматизация не должна быть формальной! Дети реально выполняют действия: ползают, стоят, бегают, ходят, укладываются так, чтобы быть похожими, например, на диван, упомянутый в тексте, или на куст, который не упомянут в тексте, но должен тут находиться, ибо события в тексте происходят в саду. Просто обозначать действия, ограничиваясь формальными движениями, понятными взрослым, нельзя.

4. Читаем текст ещё раз. После первой драматизации текст читается ещё раз.

5. Повторная драматизация. Дети меняются ролями. При драматизации педагог не должен задавать вопросы: «Кто это? Что это? Что делает?». Правомерен один вопрос к каждому участнику драматизации: «Почему?» («Почему ты здесь?», «Почему ты бежишь?», «Почему у тебя нет туфель?» или «Почему ты босиком?» и т. д.). За доказательством верности своих действий дети обращаются к тексту (соотносят свои действия с текстом). Педагог не должен сам указывать в текст, чтобы не гасить инициативу детей!

- ✓ Чтобы углубиться в содержание, драматизации проводятся неоднократно. При следующих драматизациях дети должны побывать в разных ролях, позициях (должны и читать, и говорить, и наблюдать за действием извне).
- ✓ Также при последующих драматизациях выясняются причинно-следственные связи, весь текст глубоко «пропахивается», выявляется скрытый смысл, если таковой имеется, наращивается естественным образом словарь.
- ✓ В процессе драматизации ведётся словарная работа: узкая река – широкая, берег реки – песок. Эти словосочетания записываются на доске и в альбомы рядом с текстом (в текст не всегда их можно заносить).
- ✓ Не должно быть механического отношения к тексту. Нужно дать детям возможность «копаться» в тексте, собирая образ, расширять текст, по которому идёт драматизация.

Текст	Вариант дополнения
Вася бросился к котёнку	Вася увидел на дороге котёнка и бросился к нему

6. Рисование по тексту. Детям даётся задание нарисовать по данному тексту, что они хотят. Рисунок подписывает сам ребёнок. Это может быть одна фраза, две-три и больше.

Возможен другой вариант. Детям раздаются подписанные педагогом листы, содержащие законченные смысловые отрывки. Этими рисунками дети пользуются при подготовке к пересказу и при пересказе текста. При пересказе с опорой на рисунки выявляются несоответствия рисунков содержанию текста. Педагог побуждает детей к повторному рисованию с последующим пересказом.

7. Заключительный этап. Этот этап, его содержание зависит от цели, которую ставил педагог, организуя работу с текстом. Вышеперечисленные этапы работы обязательны и при работе над изложением, и при выполнении домашнего задания (по географии, истории, литературе и т. д.), и при работе по обучению передаче смысла готового текста у дошкольников. Заключительное занятие (урок) может завершиться написанием изложения, пересказом.

Примечания

- ✓ Заучивание текста опасно. В результате работы над текстом должно получиться несколько вариантов. Вариативность обеспечивается за счёт составления по одному и тому же тексту нескольких новых текстов.
- ✓ Основное содержание из текста в текст дети переписывают, пользуясь дополнительными записями в альбомах.
- ✓ При написании на доске нового варианта текста необходимо *оставлять воздух* – свободное пространство между строками для наращивания текста и для перестановки слов, словосочетаний и предложений в целях улучшения текста.
- ✓ Работа *с новизной* идёт в течение двух-трёх недель.

§ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ «ОПИСАНИЕ КАРТИНКИ» (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Педагог показывает картинку детям, даёт время на рассматривание, не торопит. Спрашивает: «Что тут?», сопровождая вопрос обводящим движением рукой. (Картинка должна быть в поле зрения всех детей. Педагог не имеет права дотрагиваться до картинки, он может делать только обводящее движение).

Если ребёнок не всё увидел, надо *ограничить пространство* на картинке (см. гл. 4, § 7 и далее).

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ С КАРТИНКОЙ

1. Демонстрация по картинке и запись текста, рождающегося в ходе демонстрации.

- *Распределение ролей перед демонстрацией.* Дети всегда сами распределяют между собой роли («ролью» может быть и предмет, изображённый на картинке). При распределении ролей рекомендуется вводить роль наблюдателя. Задачей наблюдателей является воспринимать, запоминать последовательность происходящего. Поэтому наблюдатели являются для действующих лиц как бы памятью, весь сюжет полностью могут удерживать только они.
- *Разграничение пространства.* Чёткое обозначение в реальном пространстве, в котором дети осуществляют демонстрацию, границ и мест для предметов и персонажей, изображённых на картинке.
- *Демонстрация действий по картинке и запись текста.* Педагог во время демонстрации работает, в основном, с действующими лицами. Время от времени он обращается к наблюдателям с вопросами: «Вы увидели что там/тут/здесь»

было/происходило/делали? Про это помните? Не забыли, где стоит домик? Потом нам всем об этом расскажете» и т. д. В детском саду, когда одновременно работают и педагог, и воспитатель, педагог работает с демонстрирующими, воспитатель – с наблюдателями.

При демонстрации педагог не должен задавать вопросы: «Кто это? Что это? Что делает?». Правомерен один вопрос к каждому участнику драматизации: «Почему?» («Почему ты здесь?» и т. д.) За доказательством верности своих действий дети обращаются к картинке (соотносят свои действия с картинкой). Педагог не должен сам указывать на картинку!

Параллельно с демонстрацией на доске появляется текст, «вытягиваемый» педагогом во время действия (текст записывает педагог или ребёнок). В ходе демонстрации текст может неоднократно дополняться, изменяться, наращиваться – меняться на глазах детей.

Чтобы дети могли углубиться в содержание картинки, демонстрация может проводиться неоднократно. При следующих демонстрациях дети должны побывать в разных ролях.

Во время последующих демонстраций выясняются причинно-следственные связи, вся картинка глубоко «пропахивается», выявляется скрытый смысл (если таковой имеется), наращивается естественным образом словарь.

2. Чтение получившегося текста и соотнесение его с картинкой. Дети под руководством педагога читают текст. Педагог, обводящим движением указывая на текст, спрашивает: «Про это где?» («Про что мы с вами написали?») Ребята показывают на картинку, которую они описывали.

3. Самостоятельное описание детьми картинки (с опорой на текст). Педагог берёт картинку и отходит в сторону от доски, приглашая за собой ребят (дети стоят спиной к доске). Обводя картинку рукой, спрашивает: «Что тут?» Дети, опираясь на текст, описывают картинку.

4. Запись получившегося текста в тетрадях, альбомах.

Примечания

- ✓ При описании картин можно прибегнуть к одному из приёмов композиции – ограничению пространства с помощью рамки. Накладывание рамки позволяет почувствовать разницу ощущений от одной и той же картины.
 - ✓ В среднем и старшем звене школы для описания картины рекомендуется брать также:
 - работы Пикассо, Чюрлёниса, Модильяни, абстракционистов;
 - картины со зрительными иллюзиями (Перельман);
 - изображения народных костюмов (стилизация в узорах);
 - картины, сложенные из танграмм;
 - изображения теней, отображение в чем-то;
 - картины с изображением людей со спины;
 - лица, составленные из овощей и фруктов.
-

3. При описании абстрактных картин правомерно следующее поведение педагога.
 - ✓ Педагог предлагает для восприятия картину, но не позволяет себе спрашивать у детей, что с ними (детьми) происходит при рассматривании картины;
 - ✓ Нельзя сначала «вытягивать» у детей, что они видят, а потом спрашивать про настроение. Здесь есть два варианта:
 - можно говорить про настроение;
 - можно соотнести настроение с цветом, линиями, композицией пятен и линий.
 - ✓ Необходимо разнообразить словарь настроения:
 - предлагать на выбор картины, которые соответствуют настроению детей;
 - вести разговоры о том, какой цвет соответствует настроению ребёнка.

ОПИСАНИЕ КАРТИНКИ С ОДИНОЧНЫМ ДЕЙСТВИЕМ «ТЁТЯ ИДЁТ» (ДОШКОЛЬНИКИ)

Педагог вносит картинку, даёт время на рассматривание. Затем делает обводящее движение вокруг всей картинке и говорит: «*Что тут? Изобразите*». Кто-то из детей начинает демонстрировать нужное действие. Тогда педагог, обращаясь к нему, спрашивает: «*Ты кто? Дядя?*» Если ребёнок молча указывает на картинку, педагог предлагает ему устный выбор: «*Ты бабуля, тётя, мальчик?*» Ребёнок сам или с помощью детей называет себя: «*Тётя*».

Педагог разворачивает ребёнка к детям. Ребёнок ещё раз проговаривает, кого он изображает: «*Я тётя*». Воспитатель побуждает детей проговорить сопряжённо: «*Это тётя*» или «*Алия – тётя*».

Педагог обращается к демонстрирующему: «*Ты тётя. Покажи, как тут*» (обводит пространство вокруг картинке). Затем взрослый обращается к остальным детям, и они демонстрируют свои варианты действия (по одному). Каждую демонстрацию дети-наблюдатели обозначают устно: «*Тётя идёт*». Затем педагог спрашивает у детей, что написать про эту картинку, и воспитатель записывает предложение на доске. Дети читают его, а педагог спрашивает: «*Ребята, а где это?*»

Дети приносят картинку, и фраза проговаривается ещё раз каждым ребёнком самостоятельно.

Данная картинка предъявляется и на других занятиях, где выясняется, куда идёт тетя (с помощью картинок с изображением дома, леса, реки, поля, магазина и т. д.), откуда (тоже с помощью картинок).

ОПИСАНИЕ КАРТИНКИ «ДЕВОЧКА МОЕТ РУКИ» (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Педагог показывает детям картинку. Обводя рукой вокруг картинке, спрашивает у детей, что на ней изображено. Дети называют или говорят о том, что они видят на картинке. Педагог предлагает продемонстрировать изображение реальной ситуации. Дети стоят полукругом, один ребёнок демонстрирует. Все дети обговаривают эту ситуацию. Для того чтобы дети усвоили употребление глаголов и предлогов, нужно дать им почувствовать их роль в данной ситуации.

Например, дети сказали: «*Девочка, руки*».

Педагог убирает девочке руки назад. Дети протестуют: «*Нет! Моет!*»

Педагог начинает фразу (дети говорят вместе с педагогом): «*Девочка...*» и выжидающе смотрит на детей, «*...моет руки*», – заканчивают дети.

Педагог предлагает выбор: «*С кубиком, с мылом?*» (выбор может быть предложен и с помощью предметов и табличек).

Дети повторяют фразу целиком: «Девочка моет руки с мылом».

Своими действиями педагог помог детям увидеть то, что они сначала не увидели. Чтобы эта ситуация стала для всех более прозрачной, педагог говорит: «*Тут, на этой картинке, девочка моет руки с мылом. А может мыть руки без мыла?*» – одновременно показывая табличку « без мыла». Кто-нибудь демонстрирует и эту ситуацию, а все обсуждают её. Потом уточняется, как же всё-таки моет руки девочка на картинке: выясняется, почему она моет руки.

Подпись под картинкой зависит от уровня развития детей и может выглядеть по-разному: «*Девочка моет руки*», «*Девочка моет руки с мылом*», «*Девочка моет руки без мыла*», «*Девочка моет руки, потому что грязные*», «*Девочка моет грязные руки с мылом, а потом будет обедать*» и т. д.

ОПИСАНИЕ КАРТИНКИ «ДЕВОЧКА ПОЛИВАЕТ ЦВЕТЫ» (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Дети сидят полукругом, воспитатель рядом с ними. Педагог вносит картинку и оставляет её в поле зрения всех детей для рассматривания.

– *Ребята, будем изображать, что на картинке. Кто хочет играть?*

Желающие выходят и выбирают себе роль:

– *Я буду изображать девочку (лейку, цветы...).*

Педагог помогает ребёнку правильно оформить фразу с помощью чтения.

Дети распределяют роли, педагог не вмешивается, не предлагает своих вариантов, инициатива исходит от детей. К ребёнку, который называет себя «цветы», взрослый вместе с детьми обращается с просьбой: «*Тимур, покажи, где ты на картинке*». Выясняется, что он изображает не все цветы, а цветок. В игру по ситуации включаются другие дети-цветы, показывая себя на картинке.

Затем дети распределяют себя в пространстве. Педагог спрашивает, где они находятся:

– *Тут что?* (обводящее движение вокруг действующих лиц). *Вы где?* После ответа детей взрослый выясняет, почему они так решили. Дети обращаются к картинке. На доске появляется запись (степень сложности которой определяется уровнем развития детей): «*Тут сад. Это сад. Девочка в саду. Тут цветы, трава, деревья...*»

– *Играйте,* – говорит взрослый.

Наблюдатели, которым не достались роли, смотрят, что происходит, и комментируют события. Комментарий может выглядеть так:

– *Девочка, лейка, лейка вода, у девочки лейка, в лейке вода, девочка поливает, девочка поливает цветы...*

Взрослый спрашивает, почему наблюдатели думают, что в лейке вода. Дети показывают это на картинке. Если девочка стоит на одном месте и долго поливает один цветок, взрослый обращается к наблюдателям:

– *Девочка поливает этот цветок долго, цветку приятно: он пьёт воду. А эти цветы пьют воду? Посмотрите.*

Наблюдатели могут направить девочку к другим цветам. Взрослый помогает им оформить это речью, например:

– *Девочка, иди сюда, полей эти цветы. Этот цветок хочет пить, этот цветок хочет пить...*

Девочка начинает передвигаться по саду и поливать все цветочки. Педагог выясняет:

– *Тут (в пространстве комнаты) и тут (на картинке) одинаково?*

Наблюдатели сравнивают демонстрируемое действие и дают свои оценки, возможно, вносят какие-нибудь изменения. Воспитатель спрашивает, что написать на доске. Пишет или взрослый, или кто-то из наблюдателей под диктовку детей:

«Девочка поливает цветы» или «В саду девочка поливает цветы (цветочки)». Взрослый, желая, чтобы дети распространили предложение, дописывает: «...из ведра». Прежде всего, конечно, протестует ребёнок, изображающий лейку, другие к нему присоединяются: «Лейка! Лейка!» Воспитатель стирает слово «ведро», произносит правильную конструкцию: «из лейки», – и исправляет свою запись.

По окончании демонстрации педагог указывает на фразу на доске и хвалит ребят за то, что составили большое предложение. Дети его читают, проводится работа над произношением, затем педагог обращается к детям:

– *Ребята, покажите, где «Девочка поливает цветы»?*

Если дети снова начинают демонстрацию, педагог говорит:

– *Мы уже играли, больше играть не будем. А где ещё «Девочка поливает цветы из лейки»?*

– Кто-то из детей догадывается и показывает на картинку, предложение прочитывается ещё раз, а затем педагог с картинкой отходит от доски так, что дети стоят спиной к записи на доске, и побуждает детей проговорить фразу самостоятельно друг другу, по цепочке: кому-то предлагается прослушать её от голоса другого ребёнка. При каждом очередном произнесении все дети говорят вместе с тем ребёнком, до которого дошла очередь. Можно предложить детям записать данное предложение в свои альбомы.

ОПИСАНИЕ СЮЖЕТНОЙ КАРТИНКИ «СТИРКА» (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Педагог вносит картинку.

– *Ребята, у меня картинка, посмотрите, мы будем играть про это (обводящее движение вокруг картинки).*

Педагог даёт детям время для рассматривания картинки. Затем спрашивает:

– *Ребята, кто будет играть?*

Дети распределяют роли:

– *Я буду девочкой* (или «*Я буду изображать девочку*»).

Педагог помогает построить эту фразу правильно.

Педагог спрашивает:

– *А как тебя зовут, девочка?* (Желательно использовать инверсии. К другому ребёнку, например, желательно обратиться с вопросом: «*А зовут тебя как, девочка?*» или: «*Девочка, зовут как тебя?*»)

Если ребёнок называет своё имя, педагог говорит:

– *Это ТЕБЯ зовут Алия, а ЭТУ девочку на картинке как зовут?*

Помочь девочке могут другие дети.

Аналогичная работа поводится со второй «героиней». Дети могут выбрать себе роль скамейки, стула, дерева, ведра и т. д. Затем дети начинают демонстрацию по картинке, а педагог, указывая на пространство вокруг играющих, выясняет, где происходит действие.

– *Ребята, тут что: комната, двор, лес? А там что?*

Педагог побуждает детей четко определить границы используемого пространства.

Дети выбирают нужное слово, и педагог продолжает:

– *Как вы думаете, что стирает девочка? Что в тазу?*

Наблюдатели высказывают свои мнения, а девочка – своё. Воспитатель спрашивает, что можно записать на доске. Дети могут сказать: «Девочка Оля (или просто Оля) стирает платье, рубашку, полотенце...» Если дети не знают слова «стирает», воспитатель предлагает им на выбор 4–5 знакомых слов и одно новое). Воспитатель записывает то, что ему диктуют наблюдатели, а потом говорит, что можно сказать по-другому: «Платье, рубашка, носки, платки, полотенце... это посуда? одежда?» Если дети ещё не знакомы со словом «бельё», оно вводится как обычно. Итак, на доске записаны два предложения:

1) Девочка (девочка Оля; Оля) стирает бельё во дворе.

2) Во дворе девочка (девочка Оля; Оля) стирает бельё: рубашку, полотенце, платье, фартук...

Внимание наблюдателей педагог переключает на другую девочку, которая развешивает бельё: «Нина вешает бельё». Педагог выясняет у наблюдателей, куда вторая девочка (Нина) вешает бельё:

– *Девочка вешает бельё на гвоздь, на веревку, на стену?*

Дети высказывают свой вариант:

– Девочка Нина вешает бельё на веревку.

Воспитатель записывает новую фразу на доске. Демонстрация продолжается. Педагог своими действиями (подложив бельё стирающей девочке, поторопив развешивающую девочку) создаёт ситуацию, когда у девочки Нины закончится бельё, а девочка Оля продолжает стирать. Эта ситуация заставит Нину обратиться к подруге с просьбой. Если же девочка Нина будет молча стоять, не зная, что делать дальше, педагог с помощью вопроса пытается побудить девочку к диалогу.

– Нина, больше нет белья? Больше нечего вешать?

Если и после этого девочка не знает что делать, педагог обращается к наблюдающим детям. Кто-то из них догадывается и подсказывает, что нужно ещё попросить бельё.

– Оля, дай ещё бельё.

– Нина, возьми.

Могут быть варианты диалога:

– Оля, можно взять ещё бельё (ещё что-нибудь)? Ты все прополоскала?

– Нина, возьми ещё полотенце... (Нина, повесь фартук).

Связь между «героями» установлена, диалог за время демонстрации может повторяться несколько раз. Воспитатель записывает на доске продолжение рассказа:

«Нина развесила белье и сказала (попросила):

– Оля, дай ещё бельё».

Затем педагог, показывая на окружающее пространство вокруг «героев», спрашивает:

– Ребята, а во дворе холодно, зима?

Дети отрицают и высказывают свои варианты:

– Во дворе тепло, лето.

Воспитатель дополняет запись на доске:

«Лето. Тепло. Во дворе девочка Оля стирает бельё, а девочка Нина вешает бельё на верёвку. У Нины кончилось бельё, она сказала:

– Оля, дай ещё бельё.

Оля выстирала всё бельё, а Нина повесила его на верёвку».

(В целях удержания целостности ситуации, педагог время от времени обращается к детям с вопросом «Что тут?», обращая внимание детей-зрителей на действия персонажа. Дети вспоминают наговоренное ранее и присоединяют вновь выстроенную фразу. Во время драматизации ситуацию озвучивают дети-наблюдатели, исключением являются диалоги.)

Получился небольшой рассказ. Дети читают его, а воспитатель записывает рассказ на большой лист. На последующих занятиях работа по картинке продолжается. Роли исполняют другие дети. Дети придумывают, чьё это бельё, почему Оля (имя девочки может быть другое) его стирает; почему Нина (другая девочка) развешивает его на улице, а не дома; что было до изображенного на картинке момента, что будет после. Получится распространённый рассказ.

ОПИСАНИЕ СКРЫТОЙ КАРТИНКИ (ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

1. Организационный момент. В начале занятия педагог объясняет детям, чем они будут заниматься.

– Ребята, сегодня вы будете говорить, играть, рисовать.

Затем, указывая на папку, в которой спрятана картинка, говорит:

– У меня там картинка. Вы её не видели. Угадайте, что там нарисовано.

2. Составление текста по скрытой картинке. Дети начинают угадывать, что изображено на картинке, дают различные варианты ответов («Я думаю, на картинке изображена...»). Если дети угадывают, правильные ответы педагог записывает на доске (школьники сами могут записывать свои варианты).

Слова или словосочетания записываются на доске в стороне от того места, где будет размещаться текст, составленный детьми. Если дети высказали все свои предположения по поводу того, что нарисовано на скрытой картинке, педагог предлагает им прочесть внимательно всё, что записал на доске воспитатель. Из этих одно-двусложных ответов ребята составляют фразы, которые так же записываются воспитателем. По мере того как из этих слов и словосочетаний дети составляют более распространённые высказывания, воспитатель вычёркивает использованные. Педагог побуждает детей использовать все слова и словосочетания, написанные на доске («Вы ещё не про все сказали», – показывает на невычеркнутые слова и словосочетания).

Педагог обращает внимание, чтобы варианты ответов дети старались давать фразами и предложениями.

Если у детей при угадывании возникают затруднения и они заходят в тупик (увлекаются угадыванием одежды, перечислением предметов и действующих лиц, не переходя на описание действий), педагог может помочь им усилением в своей речи детских повторов («Опять про одежду, про одежду, одежду, одежду и всё? Про другое нельзя спросить? О другом всё-всё знаете, уже спросили?»). В детском саду на помощь приходит воспитатель и направляет дальнейшую работу в нужное русло. Обращаясь к педагогу, спрашивает:

– Я думаю, там, на картинке, мальчик сидит на бревне и плачет. Верно?

Педагог отвечает на это, что чуть-чуть не угадали:

– Мальчик сидит на бревне, но не плачет.

В ходе всего занятия текст, который воспитатель пишет на доске, корректируется и дополняется.

При записывании текста рекомендуется оставлять между строками «воздух», чтобы, не стирая весь текст, можно было вносить изменения: добавлять, сокращать, наращивать, менять местами предложения.

Дети каждый раз перечитывают его. Они видят, как текст меняется и пополняется у них на глазах.

3. Чтение текста. Когда дети считают, что они угадали всё, что нарисовано на картинке, и про всё спросили, педагог предлагает прочитать весь текст. Ребята читают, после чего педагог предлагает детям изобразить то, про что они написали.

4. Драматизации. Дети распределяют роли и начинают драматизацию. В ходе драматизации обязательно разграничивается пространство и уточняется расположение действующих лиц и предметов. Также дети во время драматизации могут задавать педагогу уточняющие вопросы. Текст уточняется и расширяется.

5. Отображение в рисунке действия (драматизации). После драматизации педагог спрашивает у детей (в зависимости от их возраста), указывая на текст и на место, где проходила демонстрация:

– То, что тут написано на доске и то, что вы проиграли, одинаково? («Тут и тут одинаково?»)

Если дети утверждают, что одинаково, им предлагается нарисовать картинку про то, что они изображали.

При рисовании дети также могут уточнять у педагога цвет одежды, форму предметов и т. д. Готовый рисунок сравнивается с текстом (текст читается вновь).

6. Сравнение рисунка и скрытой картинки. На следующем этапе детям даётся возможность сравнить картины: скрытую и ту, что они нарисовали. Если есть различия между рисунком и картиной, дети указывают на них или называют. При сопоставлении рисунка и картины педагог обращает внимание на неточности, допущенные в рисунке («Достаточно вы спросили, как вам кажется?» «Вы забыли спросить про...»). Педагог подводит итог:

– Ребята, вы не про всё спросили, поэтому получилось неодинаково. В следующий раз спрашивайте больше.

Дальнейшая работа проводится по той же структуре, что и описание картинки.

РАБОТА С ДЕФОРМИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ (СТАРШИЕ ДОШКОЛЬНИКИ, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

(См. также гл. 8 «Работа с разрезным текстом на уроке физики».)

Материал для занятия:

- разрезанный на части текст;
- текст на отдельном листе бумаги, написанный крупным шрифтом.

Разрезанный на части текст в виде табличек:

- 1 табличка: Жила-была девочка
- 2 табличка: Зоя. Построила Зоя
- 3 табличка: из кубиков машину. Посадила
- 4 табличка: она в машину
- 5 табличка: мишку и начала его
- 6 табличка: катать.
- 7 табличка: Вдруг машина
- 8 табличка: сломалась. Мишка упал
- 9 табличка: и ушибся.
- 10 табличка: Положила Зоя мишку
- 11 табличка: в кроватку
- 12 табличка: и дала
- 13 табличка: ему лекарство.

Ход занятия

1. Педагог: «У меня есть рассказ, но я его разрежала. Помогите собрать этот рассказ» (подборку деформированных текстов для 5–7 классов см. в конце прил. 1).

Педагог кладёт таблички на стол. Несколько детских столов составлены вместе. Дети с одной стороны, педагог – с другой. Дети под контролем педагога прочитывают все таблички, затем, договорившись, выбирают первую табличку и кладут её в верхний левый угол стола и ещё раз прочитывают.

Далее дети подбирают следующую табличку, кажущуюся им продолжением предыдущей и верной по смыслу. После выкладывания каждой последующей таблички дети прочитывают весь получающийся текст с самого начала.

После окончания работы педагог предлагает прочитать получившийся текст и провести драматизацию. В ходе драматизации дети обнаруживают ошибки, понимают нелогичность или непоследовательность составленного текста, ищут выход. Таким образом, проводится работа над всем текстом.

После того как выложена последняя табличка и дети утверждают, что текст ими собран верно, педагог предлагает детям прочитать его. Ребята читают текст. Педагог говорит, что у него есть свой текст и предлагает детям прочитать его и сравнить с собранным. Ребята читают и сравнивают. Педагог предлагает дать название собранному тексту.

2. Педагог говорит, что сейчас дети будут рисовать одну на всех книжку, и раздаёт каждому (или паре детей) по одному листу, в нижней части которого написаны фразы из текста:

1 лист. Жила-была девочка Зоя. Построила Зоя из кубиков машину.

2 лист. Посадила она в машину мишку и начала его катать.

3 лист. Вдруг машина сломалась. Мишка упал и ушибся.

4 лист. Положила Зоя мишку в кроватку и дала ему лекарство.

Дети садятся за расставленные полукругом столы и начинают рисовать. Педагог так организует ситуацию для того, чтобы побудить участников общего дела (в данном случае рисования книжки) обращаться друг к другу. В ходе рисования все дети договариваются об изображении окружающей обстановки, об одежде и внешнем виде героев рассказа и т. д.

3. После рисования рисунки вывешивают на доске.

4. Для проявления понимания детьми текста предлагается провести драматизацию. Перед драматизацией текст читается.

5. В ходе драматизации уточняется место действия, происходящие события, причинно-следственные связи. По окончании драматизации детям предлагают сравнить события, изображенные на рисунках и только что проигранные. Дети видят, что их рисунки отличаются от того варианта, который они только что проиграли и, естественно, от событий, изложенных в тексте. Увидев разницу (даже крохотную), дети решают, как выразить в рисунке содержание текста.

Примечания

✓ При подготовке табличек можно внести усложнение – разрезать слова.

✓ Просмотр рисунков можно изменить во времени и следовать следующей структуре: рисование; драматизация; второе рисование; сравнение рисунков.

✓ Перед рисованием книжки дети могут сами выбирать себе партнёра и объект для иллюстрации. Педагог даёт выбор: «Ты про что будешь рисовать?»

§ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СО СТИХОТВОРНЫМИ ТЕКСТАМИ

ВВЕДЕНИЕ

Поэзия... Звучащая душа. Поэзию можно воспринимать зрительно, но она требует озвучивания: мы слышим её ритм, её дыхание, её мелодику, её темп. Поэзия вводит нас в особый мир, открывает нечто тайное, скрытое в нас самих, одухотворяет нашу жизнь. О ком мы говорим? Обо всех нас – носителях культуры своего народа и других народов тоже. И здесь нет никаких цензовых ограничений. Значит, это относится и к глухим людям. Сразу возникают два вопроса: зачем глухим поэзия? Доступна ли она им? Обсуждению этих вопросов и посвящён предлагаемый материал.

Всем известно, что большинство глухих и многие слабослышащие не любят читать и почти не читают художественную литературу. Происходит это потому, что они, как правило, имеют весьма ограниченный запас слов, часто не понимают связей слов в предложениях и смысла даже небольших по объёму неадаптированных текстов.

Так о какой поэзии может идти речь?! В указанных обстоятельствах говорить о поэзии, действительно, бессмысленно. Однако нас должно заботить не только состояние дел, но языковые возможности глухих и слабослышащих детей. Так вот, наш опыт работы по реабилитации этих детей свидетельствует о том, что при определённой организации жизни детей в семье, в детском саду и в школе они способны в полной мере присваивать культуру того народа, частью которого они являются. Поэтому задача взрослых – педагогов и родителей – состоит в создании условий для реализации этих способностей.

Дети с физическими ограничениями по слуху (имеющие сохранный интеллект) – это нормальные дети, поэтому требования к их развитию не должны быть заниженными. Им должен быть обеспечен такой же доступ к культурным ценностям (национальным и мировым), какой имеют их слышащие сверстники. Не обеднять, а возвышать культурное и духовное развитие наших воспитанников – вот одно из важнейших направлений усилий специалистов.

Нужно ли вводить глухих детей в многомерный языковой мир, имеющий богатство оттенков, характеризующих самые разнообразные стороны нашей жизни, наших чувств, или питать их маловыразительными «плоскостными» штампами? Уважая личность глухого человека (как и всякого другого), мы не имеем права лишать его встречи с прекрасным.

Чародейкою Зимою
Околдован, лес стоит,
И под снежной бахромою,
Неподвижною, немою,
Чудной жизнью он блестит.
И стоит он, околдован, –
Не мертвец и не живой,

Сном волшебным очарован,
Весь опутан, весь окован
Лёгкой цепью пуховой. (Ф.И. Тютчев)

Как отличается этот образ от типичных описаний учащимися зимней природы, зимнего леса! Ведь это образ одушевленный! А вот другое описание:

Бык седые слезы точит,
Ходит пышный, чуть живой.
А на воздухе пустынном
Птица лёгкая кружится.
Ради песенки старинной
Нежным горлышком трудится. (Н. Заболоцкий)

Некоторые эпитеты в этом отрывке разрушают наши представления о знакомых предметах, ими характеризуемых.

Почему «седые слёзы»? Бык – «пышный»? И при этом – «чуть живой». И труженица-птица с «нежным горлышком». Вчитайтесь – и задумаетесь.

А как обогащает наше восприятие мира метафоричность поэтической речи!

...Младенцем завернула
Заря луну в подол. (С. Есенин)

...Как ни дышит полдень знойный
В растворённое окно... (Ф.И. Тютчев)

...Я вытянул руки, я встал на носки,
Рукав завернулся, ночь тёрлась о локоть.
И ночь полоскалась в гортани запруд. (Б. Пастернак)

Известно, что то или иное событие можно представить более ярко с помощью звуковых средств (аллитерация):

Реже-реже-ре-же ступай, конькобежец,
В беге ссекая шаг свысока.
На повороте созвездьем врежется
В небо Норвегии скрежет конька. (Б. Пастернак)

Для того чтобы почувствовать «вкус» этого текста, его нужно произносить, и не шёпотом, а вслух: Глухие дети (не говоря о слабослышащих) вполне могут получать адекватные слуховые впечатления, поскольку слуховые аппараты дают им возможность слышать себя.

Глухие дети вполне могут чувствовать особенности стиля, выражающиеся в использовании разных размеров (ямба, хорей и т. д.). Вот три отрывка – обращения трёх поэтов:

Приветствую тебя, пустынный уголок,
Приют спокойствия, трудов и вдохновения,
Где льётся дней моих невидимый поток
На лоне счастья и забвения. (А.С. Пушкин)

О Север, Север-чародей,
Иль я тобою околдован?
Иль в самом деле я прикован
К гранитной полосе твоей? (Ф.И. Тютчев)

О мать Божья,
Спади звездой
На бездорожье
В овраг глухой. (С. Есенин)

Каждый поэт выражает в своём творчестве себя, своё состояние в тот или иной период жизни, в момент рождения стихотворения. Это состояние может быть созвучным нашему, может от него отличаться, но в любом случае наш внутренний мир обогащается от прикосновения к внутреннему миру другого человека.

Поэт – человек особенный. Его переживания не только персональны – он является выразителем чувств и мыслей своих современников или потомков. Поэт (это слово пишется с большой буквы) – это душа времени (прошлого, настоящего, будущего), его радость и боль.

Сияет солнце, блещут воды,
На всём улыбка, жизнь во всём,
Деревья радостью трепещут,
Купаясь в небе голубом.
Поют деревья, блещут воды,
Любовью воздух растворён,
И мир, цветущий мир природы,
Избытком жизни упоён... (Ф.И. Тютчев)

Чего добились вы? Блестящего расчёта:
Губ шевелящихся отнять вы не могли. (О. Мандельштам)

Поэт-философ, поэт-гражданин, поэт-пророк – наша совесть.
Два мира есть у человека:
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил. (Н. Заболоцкий)

Таков поэт: чуть мысль блеснёт,
Как он пером своим прольёт
Всю душу...
...мой дух бессмертен силой,
Мой гений веки пролетит...
Я предузнал мой жребий, мой конец,
И грусти ранняя на мне печать;
И как я мучусь, знает лишь Творец;
Но равнодушный мир не должен знать.
И, не забыт, умру я. Смерть моя
Ужасна будет... (М. Ю. Лермонтов)

И упало каменное слово
На мою ещё живую грудь...
...Нет, и не под чуждым небосводом,
И не под защитой чуждой крыл, –
Я была тогда с моим народом,
Там, где мой народ, к несчастью, был.
...И если зажмут мой измученный рот,
Которым кричит стомиллионный народ,
Пусть так же они поминают меня
В канун моего погребального дня. (А. Ахматова)

...Нет, не должны наши глухие дети оказаться вне пределов этих переживаний, этой высоты духа. Как привести их к Поэзии, как помочь полюбить её – этому посвящён наш материал.

СОЗИДАНИЕ ФУНДАМЕНТА (РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ)

Обозначим первую веху восхождения к Поэзии. Это фундамент, который закладывается в дошкольном возрасте и о котором должны знать учителя.

Начинается путь сразу после того, как родители глухого малыша узнают о необходимости его целенаправленного воспитания и обучения, получают консультации специалистов и методические материалы.

Первый длительный период – это созидание у детей мелодической основы речи. Это созидание осуществляется в трёх направлениях: музыкально-инструментальном, музыкально-вокальном и декламационном.

Родителям следует как можно раньше начать погружать детей в **пространство музыки**. Эта музыка должна быть *классической*, так как физиологи доказали, что именно классическая музыка соответствует биологическим ритмам маленького ребёнка и действует на него благотворно. Исполнение может быть и оркестровым, и сольным. Детям полезно слушать произведения Моцарта, Вивальди, Чайковского, Баха,

Бетховена, Шопена и других композиторов. Звучание не должно быть громким (ведь дети слушают с аппаратами), а расстояние до источника звучания не менее 1 м. Если дома имеется пианино и кто-нибудь из членов семьи играет на нём, ребёнок может слушать живую музыку.

Никаких разговоров во время звучания музыки и по его окончании не проводится, так как процесс слушания музыки – процесс интимный, и вмешиваться в него недопустимо. Другое дело, если *сам* ребёнок станет проявлять эмоции, – случаях взрослые откликаются на них и разделяют их.

Слушание музыки продолжается в течение всего дошкольного периода: желательное, чтобы это происходило и в период обучения детей в начальной школе.

Параллельно слушанию инструментальной музыки взрослые дают детям возможность слышать **пение**. Взрослые поют простые, но мелодичные детские песенки. Петь нужно часто, но понемногу, держа ребёнка на коленях или сидя друг против друга. Не надо петь громко, тем более находясь рядом с ребёнком. Петь нужно эмоционально, выразительно. Во время пения взрослый показывает ребёнку картинку, соответствующую содержанию песенки, – картинка должна быть яркой, но без лишних объектов и деталей, чтобы ребёнок без всякого толкования соотносил воспринимаемое звучание с той или иной ситуацией.

Наряду с этим дети слушают стихотворные тексты: разнообразные и многочисленные потешки, народные песенки, стихотворения. Впоследствии эти тексты дети читают наизусть.

В работе со стихотворениями выделяются три аспекта: ритм, содержание, образность языка.

Уже самым маленьким глухим и слабослышащим детям нужно читать **потешки**, обязательно сопровождая чтение движениями, соответствующими содержанию каждой потешки. Потешки общеизвестны: это «Ладушки», «Сорока-белобока», «Петушок», «Коза рогатая», «Большие ноги шли по дороге», «Поехали-поехали», «Догоню-догоню», «Киска-киска», «А как Петя- петушок» и многие другие (см. кн. «Хрестоматия для маленьких». Составитель Л.Н. Елисеева. Изд. 4-е, М.: «Просвещение», 1982). Каждая потешка «исполняется» взрослым и ребёнком очень много раз, и всегда взрослые выражают радость, улыбаются, смеются в определённых местах, вызывая таким образом у малыша эмоциональный отклик и желание общения. Во время этого общения нельзя ничего требовать от ребёнка: родители просто эмоционально читают потешку, в нужных местах беря ребёнка за ручки («Полетели-полетели, на головку сели»), держа в руках его ладошку («Сорока-белобока кашку варила, деток кормила...») и выполняя то или иное действие. Практика свидетельствует, что и слабослышащие, и глухие малыши со временем (слабослышащие – достаточно быстро) становятся участниками игры, вставляя отдельные слова (в лепетной или усечённой форме) или сопровождая чтение и действия интонированными вокализациями.

С течением времени тексты потешек усложняются; многие из прежних потешек дети читают наизусть, что является результатом непроизвольного запоминания в про-

цессе многократных повторов в течение года–двух лет, а не следствием специального заучивания наизусть, что категорически запрещается. Произношение детей на этом этапе соответствует произношению очень маленьких слышащих детей, и техника говорения ни в коем случае не должна быть предметом заботы взрослых. Новые потешки включаются взрослыми в более сложные действия. Так, потешку «Водичка, водичка, умой моё личико» можно приговаривать во время умывания.

Дети с нарушением слуха, особенно дошкольники (как и многие слышащие), испытывают значительные трудности в воспроизведении ритма слогосочетаний. Поэтому большое внимание следует уделять произнесению детьми разнообразных ритмов. Структура ритмов постепенно усложняется – увеличивается количество слогов в слогосочетаниях, всё более разнообразными становятся их ритмический рисунок и звуковой состав. Ритмы произносятся в сопровождении движений – ходьбы, движений рук в пространстве и т. д.

Помимо потешек детям начинают читать короткие стихи – сначала четверостишия. Перед взрослыми не стоит задача учить детей чтению стихов наизусть. Задача состоит в том, чтобы продолжать воспитывать у детей то положительное отношение к данному виду общения, который культивировался в работе с потешками. Если это удаётся, проблемы запоминания стихов не возникает.

На фоне совершенствования умений детей в произнесении разнообразных ритмов и ритмов-стихов взрослые (педагоги и родители) выбирают самые простые (с точки зрения лексической, фонетической и грамматической) стихотворения и создают ситуации, которые этими текстами обозначаются.

Например, разучивается ритм:

ТИтатаТА
ТАтатаТИ
ТИтатиГАти
ТИтатиТИ.

Этот ритм соответствует ритму стихотворения

Мишка упал,
Лапа болит.
Мишка не плачет,
Мишка сидит.

Работа начинается с одной строчки, которая произносится в ходьбе. Взрослый и ребёнок долгое время ходят вместе, прижавшись друг к другу, чтобы ребёнок ощущал ритм движения всем телом. Этот ритм произносится несколько раз подряд: ТИтатаТА, ТИтатаТА, ТИтатаТА...

Такие упражнения делаются каждый день, можно 2–3 раза в день, но радостно, не доводя ребёнка до утомления. В конце концов, ребёнок запоминает его и произносит в ходьбе самостоятельно. Добавляется вторая строчка: ТАтатаТИ, ТАтатаТИ. Работа проводится аналогично описанной выше. Потом прибавляется третья строчка и т. д. Так ребёнок запоминает всё четверостишие.

Понятно, что такой уровень запоминания может быть достигнут только в результате длительной (не менее двух лет) предшествовавшей практики освоения детьми ритмической структуры слогосочетаний и слов при постепенном её (структуры) усложнении.

Таким образом готовится ритмический каркас для чтения стихотворения «Мишка упал».

Параллельно этой работе (слово «работа» относится только к взрослым; для ребёнка же это должен быть интересный и желанный кусочек его жизни) взрослые организуют ситуации для проникновения в содержание стихотворения. Например, во время игры с мишкой он «нечаянно» падает. Обнаруживается, что у него болит одна лапа («Мишка, что у тебя болит?»). И вместе с ребёнком взрослый лечит её, перевязывает (может быть), проверяет, не плачет ли он, а затем сажает мишку на место. И взрослый, и ребёнок радуются, что он спокоен. Взрослый рассказывает ребёнку о случившемся: Мишка упал, лапа болит, мишка не плачет, мишка сидит. При этом ребёнок, как обычно, вторит взрослому.

Затем взрослый показывает ребёнку плакат с текстом стихотворения, который ребёнок прочитывает. На глазах у ребёнка взрослый делает два рисунка: на одном мишка лежит около стула, держась за больную лапу, а на другом он сидит на полу или на этом стуле с перевязанной лапой. Взрослый и ребёнок читают стихотворение вместе, адресуя его к данным рисункам. Рисунки помещаются под текстом, который вывешивается в комнате.

Через день ситуация повторяется, но в другой части квартиры, с другим мишкой, и болит у него другая лапа. Ребёнок читает плакат самостоятельно, как всегда, слушая себя, а взрослый внимательно вслушивается в его произношение. Читает текст и взрослый – естественно и эмоционально.

Через несколько дней можно поменять рисунки. Мишка может упасть с дерева, а потом сидеть под ним, придерживая больную лапу другой; может упасть во время полёта (на небольшой высоте) на воздушном шарике и т. п. Каждый раз новая ситуация озвучивается с помощью текста стихотворения. В этот же период (со второго-третьего дня использования текста) начинается работа над ритмом этого текста на новом этапе.

Ребёнок произносит в ходьбе вместе со взрослым уже известный слоговой ритм ТИтатаТА..., соответствующий ритму первой строчки стихотворения, а затем взрослый добавляет эту строчку: ТИтатаТА – МИШкаупАЛ

Фраза произносится на одном дыхании. Для того чтобы дети вжились в этот ритм, присваивали его всем телом, а значит, и голосом, этот новый ритм нужно произносить в потоке, т. е. воспроизводить его несколько раз подряд:

ТИтатаТА, МИШкаупАЛ, ТИтатаТА, МИШкаупАЛ, ТИтатаТА, МИШкаупАЛ... После совместного со взрослым действия (ходьбы и проговаривания) дети произносят этот ритм самостоятельно. Запоминание происходит быстрее, если такие занятия проводятся с группой детей.

Когда ребёнок (дети) сможет произносить этот материал самостоятельно без затруднений, он дополняется следующими строчками: ТИтатаТА, МИШкаПАЛ, ТАтатаТИ, ЛАпабоЛИТ.

Таким образом, постепенно, понемногу, может быть, в течение нескольких дней (с перерывом) прочитывается всё стихотворение. Вместо ходьбы используются ритмичные движения рук, движения тела (например, наклоны) и т. д. В этот же период продолжается смысловая работа над текстом с привлечением различных изображений мишки на картинках и различных обликов игрушечных медвежат.

В конце концов, становится очевидным, что детям не доставляет труда читать весь этот большой объём наизусть. Тогда переходят к чтению стихотворения в чистом виде, т. е. исключая слоговой материал.

Для того чтобы у каждого ребёнка не угасал интерес к публичному чтению стихотворения и чтобы ребёнок удерживал его в памяти как можно дольше (дети быстро забывают стихотворения, если к ним не возвращаются часто), нужно каждое такое чтение по-прежнему относить к той или иной ситуации, т. е. к одной из многочисленных картинок, которые появились в процессе работы над стихотворением и которые до поры до времени взрослые прячут, чтобы детям было интересно вновь рассказывать об этом событии.

Нужно помнить, что при чтении стихотворения следует внимательно вслушиваться в произношение детей, предупреждать появление возможной ошибки, используя плакат с текстом стихотворения до чтения стихотворения наизусть.

Многие родители жалуются, что дети не любят стихотворения. Причина ясна: стихотворения зазубриваются без глубокой проработки смысла, дело ограничивается демонстрацией родителями какой-либо одной картинки и «объяснением» содержания текста. Вследствие этого дети учат наизусть текст, который очень скоро перестаёт вызывать у них положительные эмоции; остаются только отрицательные – усталость и ощущение собственной неуспешности из-за трудностей запоминания.

Легко вообразить состояние ребёнка, который вынужден произносить много-много слов (часто непонятных), а представлять себе при этом только один предмет или одно действие. Такие тексты с трудом запоминаются и быстро забываются. Но вины ребёнка в этом нет. Виноваты взрослые.

К тому времени когда детям начинают предлагать «настоящие» стихотворения (в отличие от первых – «самодельных»), дети уже приобретают опыт запоминания разнообразных ритмических рядов, поэтому новые слоговые комплексы не будут для них очень трудными, но они будут содействовать развитию у детей словесной, слуховой и рече-двигательной памяти. Данные (и другие) ритмы дети произносят в ходьбе, в сопровождении движений рук, хлопков и т. д. Ритмы дети запоминают только на основе слухо-зрительного восприятия – они не записываются. Пишутся лишь тексты стихотворений.

В качестве первых рекомендуются короткие стихи типа: «Бычок», «Зайка», «Мячик» («Наша Таня громко плачет...»), «Слон», «Мишка», «Лошадка» (А. Барто).

Содержание их легко передавать и с помощью драматизации, и с помощью игрушек. Работа с этими стихотворениями проводится аналогично описанной выше.

Приводим пример ритмической структуры стихотворения.

таГАтаГАтаГАтата – Идёт бычок, качается,

таГАтатагаТА – Вдыхает на ходу:

ТатаГАтаГАтата – Ох, доска кончается,

ТаГАтатагаТА – Сейчас я упаду!

ТатаГАтаГАтаГАта – Наша Таня громко плачет:

ТатаГАтаГАтаГАта – Уронила в речку мячик.

ТатаГАтатагаТА – Тише, Танечка, не плачь:

ТатаГАтаГАтаТА – Не утонет в речке мяч.

В одних случаях первоначально дети знакомятся с текстами в процессе действий взрослого с игрушками, в других – при рассматривании картинок. Например, взрослый разыгрывает сцену прогулки на лугу коровы и бычка (вводится новое слово «бычок»). Бычок отходит от мамы, гуляет один и замечает доску, приподнятую одним концом над землей. Он идёт по ней, покачиваясь, вдыхает и в страхе останавливается на её конце. Происходящее взрослый сопровождает чтением стихотворения наизусть. Читает он неспешно, соотнося свою речь с темпом действий «героя». После этого взрослый предлагает детям выбрать нужный текст из двух-трёх написанных на плакатах. В лишние тексты обязательно должен фигурировать бычок, но его действия должны быть другими. Лишние тексты должны включать только хорошо знакомые слова, чтобы дети осуществляли выбор не с помощью гадания, а сознательно.

Выбрав текст, дети его читают (педагог, как обычно, помогает каждому в произнесении звуков с помощью слухового аппарата) и, как правило, воспроизводят действия взрослого. Взрослый помогает кому-то из детей перевоплотиться в бычка и изобразить данную ситуацию. Во время драматизации все вместе читают текст. На другой день данную ситуацию можно представить в лепке, и снова будет чтение текста. В следующий раз бычка можно вырезать из бумаги (все это делает ребёнок, а взрослый является ведомым, т. е. он не проявляет инициативы). При каждой очередной встрече с бычком ситуация должна отличаться от предыдущих какой-то новизной: меняется место действия, расположение доски и т. п.

Таким образом, главным для детей оказывается не чтение, а разнообразная деятельность с новым для них объектом, и поскольку эта деятельность им интересна, они незаметно для себя запоминают текст, так как читают его многократно. Запоминанию помогает и проговаривание ритма в изолированном виде и в сочетании с текстом (как это было в работе с текстом «Мишка упал»).

Работа над ритмом осуществляется параллельно смысловой работе. Упомянутые нами стихотворения не отличаются образностью языка, но, несмотря на это, использование их постепенно ведёт детей к различению способов высказывания – обычного (проза) и особого, необычного (стихи). Чтение этих стихотворений содействует

умению воспроизводить разные стихотворные размеры и ритмы, что придаёт речи интонационную гибкость, развивает слухо-речевую и рече-двигательную память. Всё это делает устную речь глухих и слабослышащих детей более выразительной.

Помимо описанных форм работы со стихотворными текстами детям полезно слышать рифмованную и ритмизованную речь и в быту, применительно к ситуационным ситуациям. Простые, нехитрые двустишия или четверостишия могут придумывать сами родители и учителя в любой момент общения с детьми. Приводим несколько примеров подобных творений, которые, вкупе со специальной работой над стихотворными текстами, будут исподволь готовить детей к различению в потоке звучащей речи разных пластов и способствовать всё более объёмному восприятию этого звучания. Пусть не смущает вас примитивность этих маленьких текстов (они принадлежат автору данного материала) – постепенно дети полюбят их, и, возможно, сами включатся в эту речевую игру.

В магазин сейчас пойдём.
Молочка мы принесём.

Вот и суп, а вот и каша.
Принесём тарелки наши!

В дверь нам папа позвонил,
И Серёжа дверь открыл.

Сильно-сильно дует ветер,
Не гуляют больше дети.

Солнце светит ярко-ярко,
А на улице не жарко.

Папа дерево сажает,
А Дениска помогает.
И т. д. и т. п.

Сопровождение стихотворными текстами разнообразных житейских ситуаций целесообразно начинать с глухими детьми на 4–5-м годах обучения, т. е. тогда, когда дети уже имеют связную инициативную речь, иначе усилия взрослых не достигнут цели. Слабослышащие дети могут принять этот стиль раньше. Впоследствии подобный материал используется в школе.

Развитием этой формы оречевления ситуации может быть подбор слова-рифмы к тексту, который начал, но не закончил взрослый. Детям с нарушенным слухом, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, первое время очень трудно самостоятельно придумывать подходящие слова, поэтому на начальном этапе они осуществляют выбор из нескольких слов, предложенных взрослыми.

Например, взрослый говорит: «Прыгнул мячик высоко, укатился...», – и делает многозначительную паузу. *Подберите нужное слово*, – детям предлагается на выбор три таблички: ПРЯМО, ДАЛЕКО, В ЛЕС. Для того чтобы дети учились чувствовать и ритм, и рифму, они обязательно проговаривают текст вслух, слушают себя, а не только читают его. Дети несколько раз повторяют текст выразительно, т. е. выделяя логическое ударение (высоко), и пробуют слова из справочного материала, помогая себе синхронными ритмическими хлопками.

«Прыгнул мячик высоко, укатился... ПРЯМО» – получается сбой. Нет, не подходит. Дети снова произносят текст, пробуя следующее слово. «Прыгнул мячик высоко, укатился... ДАЛЕКО». Подходит! Получая удовольствие, дети произносят двестише несколько раз, взрослый – тоже, выражая радость от благозвучной законченности текста.

Ещё пример:

На высоком стуле

Там сидит... (таблички на выбор: КОШКА, ДЕВОЧКА, БАБУЛЯ).

(Напоминаем, стихотворные тексты приводятся *не для заучивания*, а в надежде на то, что взрослым станет легче включиться в ту ситуацию, о которой идёт речь в наших рекомендациях.)

Этот текст труднее предыдущего, так как дети могут быть дезориентированы одинаковой слоговой структурой двух слов (*девочка, бабуля*), а им нужно ориентироваться и на ритм всего двестишия, и на рифму.

На следующем этапе дети подбирают нужные слова и даже словосочетания сами. Такие шуточные игры можно эпизодически проводить и со старшими дошкольниками, и со школьниками. Не следует забывать каждый раз проявлять понимание детей.

РАБОТА СО СТИХОТВОРНЫМИ ТЕКСТАМИ В ШКОЛЕ (НАЧАЛЬНЫЕ КЛАССЫ)

Ранее мы говорили о том, что стихотворения, которые предлагаются глухим и слабослышащим детям в первые полтора-три года обучения (в зависимости от возраста, в котором началось обучение детей), должны быть по преимуществу сюжетными. Однако наступает время, когда дети готовы с интересом отнестись и к текстам, содержащим описание природы. Старания учителей, как и прежде, направлены на то, чтобы при чтении таких стихотворений в представлении детей возникали картины, адекватные содержанию, чтобы эти картины были яркими и объёмными и чтобы интерес к текстам у детей не ослабевал. Эти намерения взрослые реализуют с помощью иных средств.

Работа со стихотворением И. Никитина «Жгуч мороз...»

Жгуч мороз трескучий,

На дворе темно.

Серебристый иней

Запустил окно.

(Этот и последующие тексты раздела предлагаются детям, владеющим речью, хотя и аграмматичной, – младшим школьникам или старшим дошкольникам.)

Сначала стихотворение читает взрослый (наизусть) – выразительно и эмоционально. Потом его по очереди читают все дети. Очевидно, что прибегать для проявления понимания смысла к драматизации данного стихотворения непродуктивно, поэтому учитель ведёт разговор.

– *Как вы думаете, о чём это стихотворение (о чём написано, о чём говорится в этом стихотворении)?*

Ход дальнейшей беседы определяется ответами детей. Они могут выделить, например: мороз, двор, темно, иней, окно. Взрослый уточняет, что же именно говорится о морозе, инее, окне:

– *Что вы прочитали о морозе? Как вы представляете: окно прозрачное, через окно видно улицу, небо? Почему?*

Никаких замечаний по поводу ответов детей не делается; учитель лишь исправляет грамматические и произносительные ошибки. Учитель не должен прикасаться к тексту, не должен просить детей объяснить значение того или иного слова, не должен сам толковать ни слов, ни текста в целом (т. е. не должен своими словами пересказывать текст прозой, используя только хорошо знакомые детям слова). Для ответа на вопросы дети пользуются текстом стихотворения, т. е. они могут отвечать цитатами, а могут говорить «от себя», по-своему раскрывая ситуацию.

После этого учитель предлагает нарисовать к этому стихотворению одну общую картину или сделать отдельные рисунки. Дети рисуют (красками или фломастерами) совершенно самостоятельно, пользуясь текстом. Основная работа с текстом начинается тогда, когда дети выразят свои представления в рисунке (рисунках).

Мы не можем точно знать, что именно нарисует тот или иной ребёнок, поэтому рассмотрим один из вариантов, который поможет учителям в дальнейшем организовывать такие беседы самостоятельно.

Допустим, кто-то из детей нарисовал тёмное небо (днём), одноэтажный домик, типичный для рисунков детей, и на одном из окон белый иней. Ясно, что всей полноты ситуации рисунок не отражает, и необходим разговор.

– *Скажите, пожалуйста, какое тут время суток – день, ночь, утро, вечер?*

– *Я нарисовал день.*

– *Почему ты решил, что в стихотворении говорится про день?*

Прочитав стихотворение ещё раз, дети выделяют в тексте нужное место и меняют свое мнение:

– *Тут вечер (ночь).*

– *Почему ты так считаешь (вы так считаете)?*

– *Потому что в стихотворении написано: «На дворе темно».*

Ребёнок затушёвывает лист тёмным цветом и утверждает: «На дворе темно».

– *А как вы думаете, мороз на улице сильный или слабый?*

Независимо от ответа детей учитель спрашивает, почему они так думают. Эту ситуацию придётся «раскручивать», так как неслышащие дошкольники и/или перво-классники не всегда могут самостоятельно найти в тексте обоснование своего мнения (каким бы оно ни было), из-за того что не знают смысла ключевых для объяснения слов.

– *Давайте поиграем! Пойдем гулять. Как нам надо одеться?*

Ребята придумывают, какие тёплые вещи они наденут:

– *Почему ты надеваешь шубу? А валенки? и т. д.*

Выйдя на воображаемую улицу, дети во что-нибудь играют, но очень быстро учитель хватается за щёки и нос, начинает их растирать (дети, конечно же, с радостью подражают учителю) и восклицает:

– *Ой, как жжёт щёки! Ой, как мороз щиплет нос! А тебе мороз жжёт нос? А тебе? А щёки?..*

Затем учитель говорит: «Ну, и жгучий мороз!» – и пишет это словосочетание на доске, а дети читают его.

Вслед за учителем дети весело грозят морозу пальцами и приговаривают:

– *Ах ты, жгучий мороз! Ах ты, жгучий мороз! Мы сейчас убежим домой. Там тепло!..*

Но вдруг взрослый замирает и прислушивается, поворачивая голову то в одну, то в другую сторону. Дети удивляются и спрашивают:

– *Что случилось?*

– *Мороз схватил ветку и сломал её – она треснула. Ещё треснула. Слышите – и там трещит ветка.*

Детям нужно дать послушать с помощью аппаратов треск сухих веток, приготовленных заранее.

– *Мороз трескучий,* – говорит взрослый и делает запись на доске. – *Скорее бежим домой, а то замёрзнем, как деревья!*

После «возвращения домой» продолжается обсуждение содержания стихотворения.

– *Так какой же мороз на улице, ребята? Сильный или слабый?*

– *Сильный, очень сильный!*

– *Разве в стихотворении написано: «Очень сильный мороз?»*

– *Нет, так не написано.*

– *Почему же вы утверждаете, что мороз очень сильный?*

– *Потому что в стихотворении написано: «Жгуч мороз трескучий».*

Учитель выразительно читает первую строчку: «Жжжгуч мороз тррескучий», – и предлагает каждому произнести её так же.

– *Ребята, у вас на рисунке не видно, что мороз такой сильный – трескучий и жгучий. А можно так сделать, чтобы все увидели это? Давайте попробуем.*

Трудно предвидеть, что придумают дети в результате обсуждения. Может быть, кто-то решит нарисовать дерево со сломанными от мороза веточками; может быть, другой изобразит человека (или собаку), у которого при свете луны виден пар от дыхания и заиндевший воротник пальто или шарф и т. п.

Свой рисунок (хотя работа над стихотворением ещё не закончена) каждый ученик берёт домой и обязательно показывает родителям и другим членам семьи, подробно рассказывая, что и почему он нарисовал. Ребёнок описывает свой рисунок самостоятельно – своими словами и цитатами из стихотворения.

Беседа по содержанию стихотворения продолжается в классе на следующем уроке.

Учитель обращается к рисункам детей и предлагает:

– *Давайте посмотрим через окно в комнату.*

Вместе с каждым учеником он «заглядывает в окно» на его рисунке.

– *Видишь, что в комнате?*

Ответы могут быть разными, но ход дальнейшего разговора зависит от того, как каждый ученик закрасил окно.

– *Почему же мы ничего не видим?*

Дети находят нужное место в стихотворении: «Серебристый иней запушил окно» или только: «запушил окно».

– *Ребята, как вы думаете, почему иней серебристый? На улице темно, почему же он блестит, серебрится?*

Каждый (в том числе и взрослый) придумывает что-нибудь своё.

Все вместе выбирают из приготовленных заранее мелких снежинок те, которые вырезаны не из белой бумаги, а из фольги. Может быть, кто-то захочет наклеить их на окно; кто-то может подкрасить нарисованный прежде иней таким образом, чтобы он более напоминал серебристый. Возможно, в результате обмена мнениями дети нарисуют луну за тучами, от света которой и серебрится иней на окне и снег на земле.

Итак, картина закончена и все по очереди читают стихотворение. Взрослый читает выразительно, не только выделяя звуки Ж и Р в словах «жгуч» и «трескучий», но и – по своему усмотрению – меняя интонацию, темп чтения отдельных слов и словосочетаний, силу голоса, подчёркивая логическое ударение, пользуясь паузами как средством выразительности.

Текст стихотворения и рисунок к нему каждый ученик берёт домой, читает членам семьи (ребёнок может читать наизусть или пользоваться написанным текстом).

Работа, которую мы описали, проводится понемногу в течение нескольких дней (можно – не подряд). Каждый очередной урок начинается с чтения стихотворения целиком, этим же урок и заканчивается. Стихотворение можно читать по-разному: сопряжённо, по очереди, причём взрослый декламирует наизусть, а дети читают текст. Обращения к тексту происходят постепенно в ходе рисования и общения учителя с детьми и детей между собой.

В дальнейшем, после некоторого перерыва, учитель рисует новую картинку к этому стихотворению, отличающуюся от первых рисунков, сделанных детьми. Это может быть домик в лесу, из трубы которого идёт дым, а иней на запушенном окне серебрится от света лампы или свечи, льющегося из дома. И снова читается стихотворение.

Через некоторое время кто-то из родителей (по заданию учителя) рисует ещё одну картинку. Дом (или дома) может находиться в «чистом поле», среди снегов. Это важ-

но для того, чтобы у детей не запечатлелось одностороннее представление о слове «трескучий»: деревьев может не быть, ветки могут не ломаться, но мороз всё равно может быть трескучим, т. е. очень-очень сильным. Эти рисунки на некоторое время вывешиваются в классе вместе с текстом, а затем из них делается книжечка, на которой пишутся имена и фамилии «художников-оформителей».

Время от времени к этому стихотворению следует возвращаться. Важно, чтобы звучание текста у каждого взрослого-декламатора (учителя, родителей) отличалось своеобразием, тогда дети будут иметь возможность выбора варианта, манеры чтения, наиболее близкой персональному восприятию каждого ребёнка, и будет содействовать становлению его собственной выразительности.

Как обычно, в последующие недели продолжается лексическая работа: в подходящих случаях учителя (и родители) используют новые слова из стихотворения, помогают детям расширять ситуации их употребления.

Время от времени стихотворение предлагается детям на слух – и целиком, и фрагментарно (по 2–3 строчки); иногда дети продолжают отрывок, воспринятый на слух.

Рассмотрим один из вариантов работы с текстом другого стихотворения подобного рода.

Работа со стихотворением Н.А. Некрасова «Перед дождём»

Заунывный ветер гонит
Стаю туч на край небес.
Ель надломленная стонет,
Глухо шепчет тёмный лес.
На ручей, рябой и пёстрый,
За листком летит листок,
И струёй сухой и острой
Набегает холодок.
Полумрак на всё ложится;
Налетев со всех сторон,
С криком в воздухе кружится
Стая галок и ворон.

Работу с этим стихотворением нужно проводить осенью. Для первичного знакомства следует выбрать погоду, соответствующую содержанию стихотворения. Учитель читает стихотворение очень выразительно, задумчиво; читает его дважды. Через некоторое время – в тот же день или на другой день – чтение повторяется.

Учитель спрашивает у детей, о чём это стихотворение. После ответа целесообразно ещё раз прочитать его, так как теперь дети будут влущиваться внимательнее. После этого дети читают текст сами.

Лучше, чтобы у детей был не только книжный вариант, но и текст стихотворения был бы ещё написан на небольшом плакате, который педагогу (и родителям) удобно брать на прогулки. В тексте должны быть проставлены надстрочные знаки, но ударение обозначать не надо.

Сначала дети дважды читают стихотворение вслух (под контролем произношения), а затем – про себя – вполголоса, шёпотом, просто шевеля губами.

Начинается беседа.

– *Как вы думаете, это стихотворение весёлое или грустное?*

При любых ответах детей задаётся вопрос: *«Почему ты так думаешь?»*

Вероятнее всего, дети почувствуют некоторую печаль, таящуюся в тексте, и обратят внимание на слова: *дождь, ветер, тучи; за листком летит листок; набегают холодоки* (а может быть, и на другие). Выясняется, о каком времени года говорится в стихотворении (с традиционным вопросом: *«Почему ты так думаешь (вы так думаете)?»*).

С помощью вопросов учителя дети обращают внимание на слово «заунывный». Оно им пока не знакомо, поэтому сначала учитель рассуждает вместе с детьми: каким может быть осенний ветер – весёлым или грустным.

– *Да, в стихотворении говорится, что ветер очень-очень-очень грустный – унылый, заунывный.*

Слово это надо произнести в несколько замедленном темпе с соответствующим смыслом выражением лица: *заунывный ветер*. Наблюдая за небом (на улице или из окна), учитель спрашивает:

– *Тучи плывут? Медленно плывут?*

– *Нет, тучи летят, быстро летят.*

– *Да, – соглашается учитель, – тучи летят очень, очень быстро – мчатся.*

Почему?

– *Потому что дует сильный ветер.*

– *Посмотрим, куда они мчатся, куда летят.*

– *Тучи летят далеко.*

Учитель предлагает детям найти в стихотворении место, где об этом написано, и они читают первые две строчки. Учитель:

– *На небе тучи, заунывный ветер гонит тучи. А что ещё видно в небе?*

Вновь прочитав всё стихотворение до конца, дети находят место, где говорится о птицах. Здесь следует задержаться, чтобы узнать, какие представления возникли у детей при чтении.

– *Покажите, как летают галки и вороны. Сколько их (примерно)?*

Возможно, дети вместе со взрослыми нарисуют и вырежут этих птиц из бумаги и прикрепят их к рейкам. Тогда легче будет изображать их объединение в стаи и кружение. Но эти действия, как обычно, дети производят самостоятельно, выуживая смысл из текста. Их направляют вопросы учителя:

– *Вороны летают по одной? Галки летают отдельно друг от друга? Или они летают вместе? Они улетают за тучами и летят далеко, за край небес? Как написано в стихотворении?..*

После игры-драматизации дети читают последние три строчки стихотворения.

Таким образом, учитель вместе с детьми обсудил одно из двух пространств, о котором говорится в стихотворении, – о небе. Свои представления о прочитанном дети

выражают во фрагменте из будущей картины. Рисуя, дети, побуждаемые учителем, время от времени прочитывают строчки стихотворения, книга (плакат) с текстом которого лежит перед ними: *заунывный ветер гонит стаю туч на край небес...; налетев со всех сторон, с криком в воздухе кружится стая галок и ворон...*

На этом заканчивается первый урок.

Вернуться к стихотворению целесообразно на другой день. Все «спускаются с небес» – речь пойдёт о земле, о лесе. Но сначала нужно прочитать всё стихотворение.

Учитель читает наизусть, а ребёнок – по книге (плакату). Потом все вместе рассматривают рисунки, сделанные накануне, и дети сопровождают рассматривание чтением соответственных строчек. Затем продолжается беседа.

– *Мы увидели в стихотворении ветер. Какой он? Что он делает?*

Дети читают строчки о ветре.

– *Увидели птиц – галок и ворон. Что они делают?*

Вновь дети зачитывают текст.

– *А что ещё вы видите в этом стихотворении?*

Конечно, каждый ребёнок скажет о лесе, о падающих листьях.

– *Что же происходит в лесу? По небу мчатся тучи, птицы кричат и кружатся.*

А ЧТО в лесу?

После получения разнообразных ответов детей учитель обобщает их представления:

– *Как ты думаешь, в лесу шумно или тихо?*

Независимо от ответа следует провести инсценировку ситуации. В ходе драматизации выясняется, как ведут себя деревья – стоят прямо или качаются; почему качаются; что происходит с ветками и листьями и т.д. Поскольку дети, возможно, никогда не слышали, как шумит лес, учитель демонстрирует это, говоря от имени ветвей и листьев: *«Ш-ш-ш... Лес как будто говорит шёпотом»*. Дети находят нужные слова в тексте («Глухо шепчет тёмный лес»), а учитель спрашивает:

– *Как вы думаете, что шепчет лес? О чём лес говорит шёпотом?*

Таким путём учитель даёт волю фантазии детей, но напоминает им, что свою речь лес произносит шёпотом. Учитель обязательно предлагает и свои варианты.

– *Так, мы увидели, что деревья в лесу качаются от ветра, и услышали, как лес что-то шепчет. А что ещё происходит в лесу?*

Скорее всего, дети представляют себе, что в лесу с деревьев опадают листья, но не могут понять, что говорится про ель, хотя название этого дерева они давно знают. Как обычно, толкованием смысла этого предложения учитель не занимается, но сами догадаться о нём дети этого возраста вряд ли смогут. Поэтому учитель возвращается к той инсценировке, которая была проведена только что.

Участники драматизации вновь начинают изображать деревья, качающиеся от сильного ветра. Вдруг одно дерево – ель (роль которой играет учитель) резко кренился (это видят все) и начинает плакать – тянуть звук на одной ноте: *aaaaa...* Все в недоумении. Кто-то из учащихся спрашивает у ели:

– *Ель, почему ты плачешь? Что случилось?*

Ель показывает свою рану. Дети обсуждают ситуацию между собой и говорят, что дерево сломалось, поэтому плачет. Учитель помогает детям увидеть, что дерево (ветка) сломалось не совсем, а надломилось, и предлагает на выбор две таблички: «Ель сломалась» (слова известные) и «Ель надломилась» (новое слово). Дети сами выбирают нужную табличку, прочитывают её вслух, а затем все участники инсценировки ищут нужное место в тексте (учитель делает это медленно, чтобы дети первыми могли найти это место).

Беседа продолжается – речь идёт о листопаде.

– Как вы думаете, куда падают листья?

– Листья падают на землю.

– А ещё куда? Посмотрите в текст, там написано про это.

Дети читают: «На ручей, рябой и пёстрый, за листком летит листок».

– Так куда падают листья?

Этот вопрос задать необходимо, потому что правильный выбор места в тексте и чтение его целиком ещё не свидетельствуют о полноценном его понимании. Совсем не обязательно все дети ответят на этот вопрос так: «На ручей». Тогда спросите их, написано ли в стихотворении, что листья падают только на землю. Уточнив это обстоятельство, можно продвигаться дальше.

– Как вы думаете, в стихотворении написано о тёплой или холодной погоде?

Ответ на этот вопрос все без труда находят в тексте. Теперь осталось выяснить ещё одно: светло или темно на улице. Дети могут объяснить, что на улице темно, потому что на небе тучи. Учитель размышляет вслух:

– Какое же тут время суток? Может быть, ночь? Или вечер?

Свои мнения высказывают все участники ситуации, в том числе и учитель (но в последнюю очередь). Кто-то из учащихся может сказать, что говорится о вечере или даже о ночи. Тогда по просьбе учителя другой ребёнок читает стихотворение по книге (плакату), как бы желая удостовериться в правильности высказывания одноклассника, и, дойдя до последних строчек, в удивлении спрашивает:

– Разве галки и вороны ночью летают, кричат?

Если никто из детей не обратит на это внимание, вопрос задаёт учитель. Все вместе обсуждают эту проблему и приходят к выводу, что не летают. Дети решают, что в стихотворении описывается день.

– По-моему, тут не совсем темно, не очень темно, – говорит учитель.

Если дети с этим соглашаются, учитель сообщает новое для детей слово: *полумрак* (слово пишется на глазах у детей или предлагается заранее написанная табличка). Дети находят строчку с этим словом в тексте стихотворения.

После проведения такой беседы делается перерыв, и на другой день или вечером того же дня каждый ребёнок завершает свой рисунок, пользуясь текстом стихотворения. Но предварительно учитель (или кто-то из членов семьи дома) и дети по очереди читают его целиком. Учитель читает наизусть, используя необходимые средства выразительности; каждый ребёнок читает по книге. Необходимо очень внимательно

прислушиваться к качеству произнесения ребёнком звуков, чтобы с самого начала заучивания стихотворения членораздельность речи была на высоком уровне. Как всегда, нужно следить и за слитностью произношения, паузами, выраженностью словесного и логического ударения, темпом произнесения различных слов, словосочетаний, синтагм. Своё рисование каждый ребёнок сопровождает чтением определённых фрагментов стихотворения.

Итак, картина завершена, её вешают на совместно выбранном месте, а рядом помещают плакат с текстом. Как вы видели, в процессе работы над текстом дети много раз читали разные его фрагменты в ходе рисования, демонстрации и бесед и, возможно, запомнили часть из них. Но всё стихотворение целиком они могли и не запомнить. Поэтому задача взрослых состоит в том, чтобы обеспечить детям возможность запомнить наизусть весь текст и в то же время сохранить к нему интерес, не вызвать отрицательного отношения.

Работу в данном направлении можно проводить в разных ситуациях. Например, домашнее задание. Стоя около картины, ребёнок и взрослые (родители, другие члены семьи или гости) договариваются, о чём каждый хочет рассказать, а затем по очереди читают наизусть свои отрывки (ребёнок в случае необходимости обращается к тексту). Поскольку ребёнок вторит каждому (т. е. сопряжённо проговаривает вместе с ним его отрывок), он получает возможность прочитать стихотворение целиком от начала до конца. Потом процедура повторяется, но каждый читает другой отрывок. С уменьшением числа участников увеличивается объём читаемого каждым материала. Итогом этой ситуации является чтение наизусть всего текста стихотворения каждым участником.

В других случаях взрослый и ребёнок читают стихотворение «по цепочке»: 1–2–3 строчки читает один, столько же другой, затем снова первый и т. д. Участников может быть несколько.

Чтобы помочь каждому ребёнку удерживать текст стихотворения в памяти как можно дольше, целесообразно использовать и различные праздники (домашние, у родственников, у друзей), и наблюдения за природой, и рассматривание иллюстраций.

Организуя общение с детьми на материале стихотворения «Перед дождём», взрослые (учитель, родители) не занимались толкованием незнакомых слов, хотя в тексте их немало. Целью взрослых было создание условий для наиболее полного понимания детьми смысла стихотворения; для обогащения внутреннего мира детей новыми чувствами, впечатлениями и образами; для возникновения у детей многомерных представлений – пространственных, цветных, звуковых; для приобщения детей к красоте родного языка. В ходе неоднократных наблюдений за природой, разговоров, в творческом процессе передачи впечатлений в рисунке происходило естественное ненавязчивое знакомство детей с новыми словами и с непривычными словосочетаниями. Эмоциональная насыщенность ситуаций помогала детям запоминать текст произвольно.

К представлениям, навеянным чтением стихотворения «Перед дождём», следует обращаться в новых ситуациях и исподволь готовить детей к пользованию цитатами: «ручей рябой и пёстрый», «заунывный ветер», «глухо шепчет тёмный лес», «с криком в воздухе кружится стая галок и ворон», «полумрак на всё ложится» и др.

С детьми более старшего школьного возраста – второклассниками, третьеклассниками – нужно вести более серьёзные разговоры, подводить их к видению в текстах олицетворения.

– *Мне кажется, – говорит учитель, – что заунывный ветер как будто живой. А как вам кажется?.. А почему вы думаете, что ветер как живой?*

После обсуждения можно выяснить, что ещё в стихотворении *как живое*. И совершенно неожиданно для себя дети открывают, что не только галки и вороны, но и почти всё в стихотворении *живое*: ветер гонит тучи, а тучи собираются в стаи, как птицы; ель стонет, как человек или животное, а лес что-то шепчет; на всё ложится полумрак – как живое одеяло и т. д.

Далее можно вести школьников к появлению у них ощущения *вкуса слова*. Учитель предлагает детям решать, что изменится, если вместо первых двух строк стихотворения «Заунывный ветер гонит стаю туч на край небес» сказать: «Из-за сильного ветра много туч летит по небу далеко-далеко».

– *Почему это некрасиво сказано? А если сказать «Стало холодно» вместо «И струёй сухой и острой набегает холодок», что изменится?*

Вот тут-то дети и начнут с помощью взрослых не только вчитываться-всматриваться в текст, но и проговаривать его вслух, вслушиваться в собственное говорение и в речь собеседника. Подобные разговоры будут способствовать воспитанию у детей литературного вкуса и чувства языка.

Проходит время, и заучивание стихотворений становится для детей делом не только привычным, но и интересным. При этом стиль работы со стихотворными текстами постепенно меняется, хотя основные требования к её организации сохраняются. Всё большее внимание уделяется взрослыми языковым средствам передачи поэтами своих впечатлений, размышлений, переживаний.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ (СРЕДНИЕ И СТАРШИЕ КЛАССЫ)

Беседы с глухими и слабослышащими учащимися средних-старших классов проводятся не только по поводу какого-либо одного стихотворения одного автора; обсуждения организуются на материале двух-трёх стихотворений (или отрывков) разных авторов. Эти стихотворные тексты подбираются таким образом, чтобы можно было сопоставлять выразительные средства разных поэтов при передаче ими своих впечатлений и своего состояния в сходных ситуациях. Проще всего это проследить, сопоставляя различные тексты о временах года.

Стихотворения об осени

Цветы завянут все, завоют рощи дики,
Слезами потекут кристальны ручейки,
И, резкий испутив в болоте ближнем крики,
Прочь крылья наострят носаты кулики,
Печальны чибисы, умильны перепёлки... (К.Н. Батюшков «Н.И. Гнедичу»)

Рдяны краски,
Воздух чист;
Вьётся в пляске
Красный лист, –
Это осень,
Далей просинь,
Гулы сосен,
Веток свист. (М.А. Волошин «Осенью»)

Люблю я солнце осени, когда,
Меж тучек и туманов пробираясь,
Оно кидает бледный, мёртвый луч
На дерево, колеблемое ветром,
И на сырую степь. Люблю я солнце,
Есть что-то схожее в прощальном взгляде
Великого светила с тайной грустью
Обманутой любви... (М.Ю. Лермонтов «Солнце осени»)

Как всегда, стихотворения читаются детьми вслух (раза два, не менее); выразительно читает их и учитель, а затем – снова дети. Выясняется, какое стихотворение нравится каждому больше других и почему. Может быть, ученик скажет, что первое стихотворение трудно читать. Почему? Следует поговорить о том, что оказывается в центре внимания каждого поэта, пишущего об осени.

Учитель и дети могут нарисовать картины к стихотворениям, прочитывая определённые фрагменты в процессе рисования.

Стихотворения о зиме

Чудесный вид, волшебная краса!
Белы, как день, земля и небеса!
Вдали, кругом холодная, немая
Везде одна равнина снеговая;
Везде один безбрежный океан,
Окованный зимою великан! (А.И. Полежаев «Белая ночь»)

За высокий сугроб закатилась звезда,
Блещет месяц – глазам невтерпёж.

Кедр, владыка лесов, под наростами льда
На бриллиантовый замок похож... (Н.А. Заболоцкий «В тайге»)

Снаружи вьюга мечется
И всё заносит в лоск.
Засыпана газетчица
И занесён киоск... (Б.Л. Пастернак «Первый снег»)

Хорошо здесь: и шелест, и хруст;
С каждым утром сильнее мороз,
В белом пламени клонится куст
Ледяных ослепительных роз... (А.А. Ахматова).

И здесь – разные стихотворные размеры, разная лексика и разные образы зимы. Не обязательно читать сразу четыре стихотворения (хотя для старших школьников это вполне доступно) – можно отбирать два-три в любых сочетаниях. Нужно попросить детей мысленно представить себе картины, которые возникают у них при чтении каждого стихотворения. *Какая картина более соответствует его настроению? Почему?..* (Учитель также выполняет свое собственное задание и делится с детьми своими впечатлениями.)

Где находился автор, что он видел перед собой, что навеяло ему эти строки? Какие строки в каждом стихотворении нравятся больше других? Какие строки самые красивые? Какое стихотворение хочется выучить наизусть? Какие отрывки из остальных стихотворений хочется запомнить?..

Как обычно, учитель является участником ситуации и высказывает своё мнение, но не навязывает его ребёнку.

Стихотворения о лете

И пчёлы пёстрые сосут в лугах цветы,
Сбирая сладостны себе и нам соты;
Поля, стада, леса дают везде надежду,
Готовя нам покров, и пищу, и одежду... (М.В. Ломоносов «Поздравительное письмо»)

Ревёт гроза, дымятся тучи
Над тёмной бездною морской,
И хлещут пеною кипучей,
Толпятся волны меж собой.
Вкруг скал волнистой лентой вьётся
Печальной молнии змея,
Стихий тревожный рой мятётся –
И здесь стою недвижим я... (М.Ю. Лермонтов «Гроза»)

Жарко веет ветер душный,
Солнце руки обожгло,
Надо мною свод воздушный,
Словно синее стекло... (А.А. Ахматова «Обман»)

Три разных образа лета. Какой образ ближе каждому ребёнку и учителю? Почему? Какое стихотворение, по мнению детей, написано раньше других, очень давно? Почему они так думают?

Обсуждается, какое из описанных состояний природы самое спокойное, и каждый объясняет, почему он так думает; при этом у детей и у учителя могут быть разные предпочтения.

Выясняется, в каком стихотворении описывается тревожное состояние природы. Остальная работа с этими стихотворениями проводится аналогично описанной в отношении первых двух групп («осенних» и «зимних»).

Дети взрослеют, и их интересует не только поэтическое одушевление природы, но и любовь.

Стихотворения о любви

Расстались мы, но твой портрет
Я на груди моей храню:
Как бледный призрак лучших лет,
Он душу радует мою. (М.Ю. Лермонтов)

Я слышу Вашими ушами,
Я вижу Вашими глазами,
Звук Вашей речи на устах,
Ваш робкий жест в моих руках. (М.А. Волошин «Отрывки из посланий»)

Ты всегда таинственный и новый,
Я тебе послушней с каждым днём.
Но любовь твоя, о друг суровый,
Испытание железом и огнём... (А.А. Ахматова «Чёрный сон»)

Разговор о любви требует деликатности. Можно обсудить, каким способом выражает свои чувства каждый поэт, радостные ли это чувства или в словах кроется грусть; от чьего имени поэт обращается к любимому человеку – от имени мужчины или женщины и т. д.

Детям становится доступной и гражданская позиция Поэта.

Гражданская лирика

Что ж ты сделал для края родного,
Бескорыстный мудрец-гражданин?
Укажи, где для дела благого
Потерял ты хоть волос один! (И.С. Никитин)

Доля народа,
Счастье его,
Свет и свобода
Прежде всего! (Н.А. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»)

И были целые народы
На гибель согнаны, как скот,
Во имя счастья и свободы
Огнём очищенных пустот. (Ю. Мориц «Неуязвимость»)

Вопрос, призыв, экскурс в историю. Обо всём этом – о чувствах, которые, по-видимому, испытывали поэты, когда писали эти строки, – можно и должно говорить со старшеклассниками.

Итак, сотворчество взрослых и детей в пространстве поэзии приводит к тому, что глухие и слабослышащие дети (не говоря уже о нормальных) могут полюбить поэзию. Было бы замечательно, если бы ваши ученики захотели писать стихи сами.

§ 4. СЛУХО-ЗРИТЕЛЬНЫЙ ДИКТАНТ (НАЧАЛЬНАЯ, СРЕДНЯЯ ШКОЛА)

Диктант, как известно, наряду с другими видами письменных работ используется в массовой общеобразовательной школе для проверки грамотности учащихся с сохранным слухом. В то же время при обучении детей с нарушенным слухом письмо под диктовку другого человека – взрослого или ребёнка – направлено на развитие у этой категории детей понимания устной речи, хотя при написании диктантов проявляется и уровень грамотности детей.

Глухие дети, воспитывающиеся в Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения, начинают писать достаточно рано: сначала это письмо глобальное (первый год обучения – часть второго), а после перехода к аналитическому чтению – аналитическое (конец второго года обучения – начало третьего).

ТРЕБОВАНИЯ К ПОДБОРУ МАТЕРИАЛА

1. Обязательным условием включения любого слова в текст диктанта является умение ребёнка писать его самостоятельно, без подсказок. Это значит, что задолго до того, как та или иная речевая единица (слово, словосочетание, предложение) попадает в диктант, она многократно пишется ребёнком в самых разных ситуациях деятельности. Только после того как малыш станет писать её без напряжения, без затруднений – легко и свободно, взрослый может использовать её в диктанте.

Это основной принцип отбора речевого материала для диктантов в дошкольном возрасте.

2. Словарь диктантов грамматически разнообразен. Это могут быть:

- отдельные слова, не связанные или связанные между собой тематически;

- отдельные предложения, различающиеся содержанием высказывания, – повествовательные, вопросительные, повелительные;
- небольшие связные тексты.

Речевой материал для диктантов следует выбирать из программы по развитию письменной речи (см.: Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991). В конце *прил. 1* дана подборка диктантов для начальной и средней школы.

3. Объём текстов для детей старшего дошкольного возраста не более 14–18 слов, объединённых в двух, четырёхсложные предложения.

4. Одни и те же диктанты целесообразно давать через три дня, через неделю, через месяц.

Примечание

Напомним, что в течение дошкольного периода все письменные работы выполняются фломастерами. На использование шариковых ручек налагается запрет – во имя сохранения здоровья детей (фломастерами первое время пишут и занимающиеся по нашей Системе первоклассники спецклассов при массовых общеобразовательных школах – до перехода на письмо перьевыми ручками).

СТРУКТУРА ПРОВЕДЕНИЯ ДИКТАНТА

На доске заранее написан и закрыт от детей текст диктанта, например:

На улице холодная погода. Дует сильный ветер. Снег покрыл землю. Ученики идут в школу. Учительница смотрит на ребят.

1. Организационный момент. Работа проводится за экраном.

После того, как дети сели за парты, они записывают в тетради число, слово «Диктант».

2. Чтение текста диктанта учителем. Учитель сообщает:

– Сначала я прочитаю весь текст, а вы послушайте. Потом расскажете мне, про что будете писать.

Учитель читает текст естественно, без утрирования, дети слушают, проговаривая за учителем сопряжённо и отражённо. Текст читается учителем дважды.

3. Краткая беседа по содержанию текста. После каждого прочитывания целого текста педагог выясняет у детей, что они поняли, что запомнили. Дети воспроизводят то, что запомнили. Это могут быть отдельные слова, фразы, предложения. Педагог подтверждает или опровергает правильность высказываний детей.

4. Чтение и запись текста по предложениям. Учитель читает предложение, дети сопряжённо и отражённо проговаривают и записывают предложения в тетрадях. Каждое предложение читается один раз. Дети помогают друг другу, проговаривая слова и фразы в аппараты товарищей. Если в опознавании какого-либо слова затрудняются все дети, педагог повторяет словосочетание с этим словом или даёт на доске выбор из четырёх слов.

5. Чтение всего текста, проверка. После написания всего текста проводится проверка. Учитель читает весь текст в естественном темпе, без повторений и дли-

тельных пауз. Дети проговаривают сопряжённо, одновременно читая написанный текст. Затем детям предлагается сверить свой текст с текстом, написанным на доске.

6. Работа над пониманием, над смыслом текста. Учитель выясняет понимание написанного с помощью рисунка, демонстрации, аппликации и т. д. Каждый ребёнок по своему рисунку (аппликации) пересказывает, как он понял текст, пользуясь не только лексикой диктанта.

7. Озаглавливание текста. На последнем этапе работы учитель предлагает дать название тексту. Дети коллективно придумывают названия, высказывают варианты, выбирают лучший и записывают в пропущенную строку.

Работу по озаглавливанию текста можно провести и перед четвёртым этапом – перед диктовкой текста по предложениям.

Примечание

Вышеприведённая структура проведения диктанта используется в группах старших дошкольников, в начальной, основной и средней школах, кроме п. 5, так как в среднем и старшем школьном возрасте текст диктанта на доске учителем не записывается. Дети проверяют диктант, опираясь на слухозрительное восприятие.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

- **Первое чтение.** Вначале взрослый читает весь текст, который будет писать ребёнок (дети). Если диктант состоит из изолированных слов, между ними нужно делать **паузы**. Короткие паузы делаются и между предложениями. На первом этапе ребёнок получает общее представление о том, что он будет писать.
- **Чтение по предложениям.** Взрослый диктует каждую речевую единицу, а ребёнок, проговаривая, пишет – не столбиком, а **заполняя строку до конца**.
- **Типичная ошибка.** Наш длительный опыт работы свидетельствует, что многие взрослые допускают одну и ту же ошибку: диктуя текст, они говорят неестественно, и эта неестественность усиливается, когда ребёнок не опознает того или иного слова слухозрительно (или на слух). Тогда взрослый начинает произносить его медленно, утрируя артикуляцию, разделяет слова на слоги, произносит какой-то звук изолированно, вырывая его из слова. В этих случаях целостный облик звучащего и видимого слова разрушается, и вместо помощи получается вред.

Чтобы этого не случилось, взрослый должен произносить тексты диктантов **в естественной для него манере**, т. е.:

- не замедляя темп речи,
- не выделяя особым образом окончания слов или какие-либо звуки,
- не членя слова на слоги, а предложения – на слова,
- не отделяя паузами предлоги от существительных, а союзы – от соседствующих с ними слов.

Дети же воспринимают речь взрослых активно – проговаривают весь материал сопряжённо или отражённо.

- **Проверка диктанта** осуществляется так:
-

а) взрослый снова читает его целиком, а ребёнок прочитывает свой текст;
б) ребёнок проверяет запись сам, пользуясь своим «читающим пальчиком»;
в) взрослый передаёт ребёнку свой текст, и ребёнок сверяет по нему то, что у него получилось.

- **Процедура сверки.** Ребёнок распределяет руки в двух пространствах: левую руку (если он правша) он помещает на исходный текст, а правую – на свой, положенный под исходный. Далее с помощью взрослого он фиксирует указательные пальцы обеих рук под первыми буквами первых слов диктанта в исходном тексте и в собственном. Ориентируясь на исходный текст, ребёнок начинает читать слово, медленно, синхронно продвигая руки слева направо, сопоставляя каждое слово текста диктанта со своей записью и проговаривая его. Взрослые участвуют в этом процессе до тех пор, пока дети не перестанут в этом нуждаться.

Постепенно у детей вырабатывается автоматизм действий, и они проводят проверку по тексту, расположенному вертикально на значительном расстоянии от них (на стене или на доске). Таким путем взрослые приучают детей к самостоятельности и исподволь воспитывают в них внимательное отношение к письменному слову.

При обнаружении несоответствия (напоминаем, что слово «ошибка» мы относим к числу запрещённых для употребления взрослыми) *самим* ребёнком он слегка зачёркивает неправильную букву, а наверху пишет нужную; в других случаях он вставляет пропущенную букву в слово общепринятым способом.

Все исправления ребёнок делает фломастером того же цвета, каким он писал диктант. Никакого «подсчёта ошибок» производиться не должно.

Может быть организована *взаимная проверка* диктантов детей, но предварительно педагог проверяет работу «проверяющего».

- **Преодоление затруднений.** Нашим общим желанием, конечно, является понимание детьми каждой речевой единицы с первого раза, но это бывает не всегда.

В тех случаях, когда при слухо-зрительном восприятии ребёнок затрудняется в опознавании того или иного слова или фразы, нужно повторить ту же речевую единицу **ещё раз** (опять в естественной манере!), а при неудаче повторить снова, но не более трёх раз.

Если трёхкратное произнесение к успеху не приводит, это слово (предложение) нужно **написать**; ребёнок его читает, а затем вновь воспринимает слухо-зрительно – изолированно и в составе фразы (если эта речевая единица является частью фразы).

Трудности у детей бывают и другого рода: дети опознают, узнают слово, но не помнят его буквенный состав, т. е. не могут написать его правильно. Поведение взрослых в этих случаях аналогично описанному выше, но акцент в ситуации иной: ребёнок читает слово вслух (как всегда, пользуясь указательным пальцем, помогающим удерживать одновременность движения взгляда, проговаривания и самопрослушивания) раза два, затем взрослый закрывает его (или перевёртывает табличку тыльной стороной кверху), и ребёнок вновь «прочитывает» невидимое слово, **помогая себе «читающим пальчиком»**. После этого ребёнок пишет слово самостоятельно.

Если ребёнок часто испытывает затруднения во время диктантов, значит, взрослые отбирают речевой материал неправильно. Это может происходить по двум причинам: данный материал редко употреблялся в общении, поэтому детям трудно его опознавать на основе слухо-зрительного восприятия; эти слова дети редко писали, поэтому ещё не успели запомнить их структуру.

- Понимание текста. Ребёнку надо предоставить возможность **проявить своё понимание написанного**. Это должно происходить при проведении каждого диктанта.

Ребёнок рисует или лепит, или делает аппликацию, или строит, или демонстрирует какое-либо действие, или выполняет задание. Если после этой работы остаются «вещественные следы» – рисунок, аппликация и т. д., то дети рассказывают, что у них получилось. В рассказах они, как правило, пользуются не только текстом диктанта, но и другой лексикой. Таким образом, и на этих занятиях осуществляется развитие у детей воображения и инициативной речи.

- Усложнение диктантов. Постепенно тексты диктантов усложняются: увеличивается общее количество слов, усложняется их структура и структура предложений. При этом следует помнить, что написание диктантов требует от глухих и слабослышающих детей большого напряжения, так как им нужно
 - узнать слово, произнесённое взрослым,
 - точно его проговорить (хотя бы беззвучно),
 - точно воспроизвести его письменно,
 - всё время удерживать смысл того, что они пишут.

Поэтому даже детям старшего дошкольного возраста предлагаются тексты объёмом не более 14–18 слов, объединённых в двух-, четырёхсловные предложения.

- Расширение кругозора. Диктант является одним из самых трудных видов работы для многих глухих учащихся массовой школы из-за большого количества незнакомых слов, с которыми сталкиваются глухие дети. Поэтому постоянной заботой родителей является расширение кругозора детей, **обогащение их словаря** и повышение уровня понимания устной речи.
- Ежедневные диктовки. Наряду с этим школьники должны иметь богатую практику написания диктантов. Для этого необходимо приобрести любой сборник диктантов для младших классов и *ежедневно* диктовать детям маленькие тексты, соблюдая рекомендации, которые мы предложили в данной статье.

Одни и те же диктанты целесообразно давать детям **повторно** с разными интервалами – через три дня, через неделю, через месяц, через полтора месяца и т. п.

Полезно **смешивать** отдельные части уже написанных диктантов и составлять из них новые тексты.

- Недопустима практика, при которой родители заранее (по согласованию с учителем) «прорабатывают» тексты, которые дети пишут в классе на другой день. Вред такой «помощи» состоит в том, что дети не могут писать незнакомые диктанты; кроме этого, у детей **воспитывается страх** перед этим видом работы.

В то же время при правильной организации работы по развитию письменной речи с самого начала обучения глухие и слабослышащие дети пишут диктанты в школе вполне успешно, не испытывают к ним неприязни и часто выделяются среди слышащих одноклассников высоким уровнем грамотности.

§ 5. ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ (НАЧАЛЬНАЯ И СРЕДНЯЯ ШКОЛА)

В зависимости от возраста и степени подготовленности детей изложение может проводиться в двух вариантах.

ПЕРВЫЙ ВАРИАНТ

1. Чтение текста изложения. Под руководством педагога дети читают текст изложения (в конце *прил. 1* дана подборка текстов для изложения для начальной и средней школы). При чтении обращается внимание на произношение трудных для учащихся звуков.

При следующем чтении, когда в роли учителя тот или иной из учеников, педагог стоит за спинами детей, слушает их, исправляет произношение.

2. Драматизация текста изложения

- распределение ролей с обязательным вводом наблюдателей;
- разграничение пространства;
- собственно драматизация (действие).

Педагог организует детей на полнокровную драматизацию, которая не должна быть схематичной и ограничиваться условностями. (Подробно об организации драматизации см. §1.)

3. Работа над картинным планом. Педагог предлагает детям нарисовать продраматизированные эпизоды («Нарисуйте то, о чём вы прочитали и что изображали здесь», «Сделайте столько рисунков, сколько хотите»).

Учащиеся могут посоветоваться и вместе вычленить для себя какие-то эпизоды прочитанного и проигранного текста, определить количество иллюстраций, но могут это делать и индивидуально. Каждый ребёнок в своей тетради делает небольшие зарисовки (серию рисунков) – получается картинный план.

4. Составление плана изложения. Педагог предлагает детям дать название каждому рисунку. Дети называют разные варианты. Обсудив, они выбирают лучшее, на их взгляд, название к каждой картинке. Педагог записывает составленный общими силами план изложения на доске, а дети – в тетрадях.

5. Пересказ текста. На этом этапе работы учащиеся пересказывают текст, опираясь на картинный и словесный планы и на текст. При пересказе могут использоваться следующие варианты:

- а) весь текст от начала до конца пересказывает один ребёнок;
- б) один ребёнок начинает рассказывать, другой продолжает и т. д.

При пересказе педагог следит за сопряжённым и отражённым проговариванием, исправляет и предупреждает ошибки в речи детей.

В ходе пересказа могут появиться новые грамматические конструкции, синонимические выражения, которые в качестве опорных слов и словосочетаний фиксируются на доске.

6. Заключительное чтение текста.

7. Письменное изложение текста.

ВТОРОЙ ВАРИАНТ

1. Чтение текста изложения (см. первый вариант).

2. Работа над содержанием текста. При работе над содержанием текста учитель задаёт *только смысловые вопросы*. (Вопросы типа: «А что было потом?» неправомерны, так как дети, даже не понимая текста, могут дать верные ответы, последовательно зачитывая отрывки.)

Например, при работе над текстом «Косточка» по Л. Толстому педагогом могут быть предложены следующие смысловые вопросы.

Где происходит описанное событие?

Видел ли кто-нибудь, как Ваня съел сливу?

Откуда отец узнал, что не хватает слив?

Как мама узнала, что не хватает слив?

Какой разговор состоялся за столом?

Почему Ваня заплакал, а остальные засмеялись? и т. д.

При работе над содержанием текст находится перед детьми, чтобы у них была зрительная опора.

Педагог своим вопросом «А как про это можно сказать по-другому?» постоянно побуждает учащихся давать вариативные ответы. Дети строят развёрнутые высказывания, опираясь на текст и на свой активный словарь.

Учитель помогает грамотно оформить речь детей и записывает на доске опорные конструкции, несущие основную смысловую нагрузку. Опорные конструкции могут включать в себя отдельные слова и словосочетания, представляющие для детей трудности.

Эти опорные конструкции в дальнейшем рекомендуется включать в тексты диктантов, в упражнения на уроках русского языка и т. д. – т. е. должна быть обеспечена их многократная повторяемость.

3. Пересказ текста с опорой на текст (см. первый вариант, п. 5).

4. Заключительное чтение текста.

5. Письменное изложение текста.

ТЕКСТЫ ДИКТАНТОВ, ИЗЛОЖЕНИЙ, ДЕФОРМИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ

Диктанты. 1 класс

1. Осень. Пароход плывёт по реке. Мама ушла на работу. Ученики идут в школу. В классе урок математики.

2. Осень. На улице стало холодно. Падают листья. Ребята идут в школу. Они учатся в первом классе.

3. Осень. Ребята идут в школу. На уроках они пишут, читают, рисуют. Девочки и мальчики – теперь ученики.

4. Осень. Светит солнышко. Пароход плывёт по реке. Ученики идут в школу. Они учатся в первом классе. В классе урок математики. Ребята пишут, читают, рисуют.

5. Утро. Небо голубое. Светит солнышко. На улице холодная погода. Снег покрыл землю. Ребята идут в школу.

6. Утро. В голубом небе светит солнышко. Снег покрыл землю. Витя и Катя катаются на санках. Толя катается на лыжах.

7. Зима. Идёт снег. Дует ветер. Маша и Игорь катаются на коньках. Катя катается на санках.

Диктанты. 2 класс

1. Пришла хмурая, дождливая осень. Небо покрыто серыми тучами. Целый день идет дождь. Дует холодный ветер. Земля усыпана жёлтыми листьями. Всюду грязь и лужи.

2. Наступила ненастная осень. Похолодало. Солнце светит, но не греет. На кустах и деревьях пожелтели листья. Идут дожди. Перелётные птицы улетели в тёплые страны.

3. Наступила дождливая осень. Похолодало. На кустах и деревьях пожелтела листва. Идут дожди. Всюду грязь и лужи. Перелётные птицы улетели в тёплые страны.

4. Зима. Дороги занесло снегом. В лесу воют голодные волки. Около леса деревня. В деревне тихо. Все люди спят, потому что ночь.

5. Воеет в лесу вьюга. Дороги занесло снегом. Холодно волку. Он замерз и хочет есть. Наступила ночь. В лесу тихо. Около леса деревня. Все люди спят.

6. Воеет вьюга в лесу. Дороги занесло снегом. Холодно волку. Он голодный. Бродит он по сугробам, ищет добычу. Глаза блестят. Около леса деревня. Наступила ночь. Тихо.

7. Рыжик

У Миши живёт пушистый рыжий кот. Зовут его Рыжик. Летом Рыжика взяли на дачу. В кладовке жили мыши. Рыжик ловил мышей.

8. Осень

Уже пришла осень. Птицы улетели в тёплые края. В саду тишина. Весь день идёт дождь. Малыши играют дома. Рыжий кот Васька спит.

9. Прогулка

Был чудесный летний день. Дети гуляли в лесу. Они зашли в рощу. Там тишина. Мальчики рвали шавель, а девочки душистые ландыши. Юра поймал ёжика.

10. Ёжик

Ребята поймали в кустах ёжика. Мальчики взяли ежа домой. В доме жили мыши. Дети дали ёжику мясо. Ёжик спрятался в угол. Берегитесь, мыши, ёжика!

11. На реке

Мы с папой жили летом в деревне. У нас были удочки. Мы часто бегали на реку ловить рыбу. Кошка Мурка встречала нас с уловом. Она любила свежую рыбу.

12. Помощник

Наступило утро. На небе светит яркое солнце. Около деревни течёт речка. Дедушка идет ловить рыбу. Рядом с ним бежит собака. В зубах собаки сумка. Там крючки, черви, банки.

Диктанты. 3–4 класс

Лучший подарок

У Саши был день рождения. Тетя Зина подарила большой мяч. Папа подарил машину и гараж. Мама подарила сказки Пушкина.

Поиграл Саша с мячом и бросил. Поиграл с машиной и поставил в гараж. Открыл Саша книгу и стал читать.

Кот

Было раннее утро. Старый кот уселся на крыльце. Передние лапы он обвил пушистым хвостом. Кот был большой, с белым фартуком на грудке. Его пушистая шубка блестела на солнце. Он хорошо его вылизал. Когти котика втянул. Серые глазки зажмурил. Они превратились в узкие щелочки. Он казался самым добрым котом. Кота звали Гошка.

В парке

Наступила осень. Дети идут гулять в парк. Рядом с ними бежит Жучка. Трава на лужайке ещё зелёная. Под кустом шуршит ёжик. Белка грызёт шишки. Стучат пёстрые дятлы. Интересно детям наблюдать за животными.

Хорошо в парке!

Осенью

Наступила поздняя осень. Осенью стоит ненастная погода. Подул резкий осенний ветер. Закружились в воздухе листья. На дорожках лежат красные листья осины, бурые листья тополя. Ночь теперь длинная, а день короткий. Улетают последние птицы. В садах и парках тихо. Из деревень потянулись машины в город. Они везут картофель, морковь, капусту, яблоки, арбузы.

Что за зверь?

Ночью был лёгкий мороз. Утром выпал пушистый снег. Девочке Лене захотелось по снежку походить. Она вышла во двор. На снегу были маленькие ямки. Какой зверь ходил по снегу? У зверька теплая белая шубка и длинные белые уши. Любит он морковь. Это был заяц.

На горке

У школы большая гора. Весь день на горе толпа детей. У них есть салазки. У Гриши и Саши салазки самые большие. Пришли Люба и Катя. Хочется им покататься. А санок нет. Смотрел, смотрел на девочек Саша и позвал их на свои санки. Уселись ребята и быстро покатали с горки.

Зимой

Мороз и холод. Снег покрыл крыши домов, землю, скамейки в саду. Вышла Ира гулять в сад. У девочки тёплая шубка, шапка, шарф. В коляске везёт она свою куклу Дашу. По дорожке бежит собака Жук. Ира зашла в беседку. Там кормушки. Она бросает семечки и крошки. Птицы летят в беседку.

Кормушка

К окну прилетали воробьи. Однажды Серёжа заметил среди них синичку. Серёжа прибил за окном кормушку. Мальчик стал вешать кусочки сала для синички. Первыми стали брать корм воробьи.

Ёлка

Конец декабря. Папа купил ёлку. Красив её зелёный наряд. Ёлку внесли в комнату. В доме сразу запахло смолой и лесной свежестью. Мама достала коробки с игрушками. Скоро на пушистых ветках закачались цветные флажки, хлопушки, бусы и другие ёлочные игрушки. На верхушку ёлки прикрепили звезду. Скоро Новый год!

Весна наступила

В воздухе уже запахло весной. Быстро тает снег. Шумно бегут весенние ручейки. Уже появилась молодая травка. Из дальних стран летят перелётные птицы. Лёд на реке потемнел. Всё теплее греет солнце. Но зима ещё злится. Погода часто меняется: то оттепели, то мороз, то метели, то дождь. Утром мороз, днём звенит капель, вечером идёт дождь.

Скворцы

Мы работали на берегу Волги. Я жил в избе лесника. Из моих окон была видна белая берёза. Наступила ранняя весна. Подул тёплый ветер. Прилетели скворцы. Они устроились в дупле берёзы. Весь день работали птицы. Скворцы носили в гнездо перья, пух, сухой мох. Вечером садились на ветку и пели. Я любил слушать их песни.

Хозяйки

Был тёплый летний день. Девочки вышли в сад. Там играли дети. У Лизы Ивановой нож. Она чистит картофель и лук. На обед она варит суп. Юля Чижова льёт воду в тазик. Она стирает платье для куклы. У Ани маленький уютюг. Она гладит бельё для куклы Тани.

Изложения. 3–4 класс**Живая шляпа**

Котёнок Васька сидел на полу и ловил мух. На столе лежала шляпа. Кот Васька заметил, что одна муха села на шляпу. Котёнок быстро прыгнул на шляпу. Шляпа упала со стола и накрыла шалуна Ваську. Мальчики заметили на полу шляпу и хотели поднять её. Но шляпа поползла прямо на ребят.

Приёмыш

У нашей кошки весной родились котята, но их у неё отняли. Как раз в этот день мы поймали в лесу маленького зайчонка. Мы взяли и подложили его кошке. У кошки было очень много молока. Она охотно стала кормить зайчонка.

Так зайчонок и вырос на кошкином молоке. Они очень подружились и даже спят всегда вместе.

Кошка научила зайчонка-приёмьша драться с собаками. Как только собака забежит к нам во двор, кошка бросается на неё и яростно царапает. А следом за ней подбегает заяц и так барабанит передними лапками, что у собаки шерсть клочками летит. Все собаки кругом боятся нашей кошки и её выкормыша – зайца.

Наш кот

У меня есть кот. Зовут его Жук. Он очень чёрный. Наш кот умный и хитрый. Я научил его прыгать в кольцо. Он приносит мне карандаш, если я уроню. А ещё он умеет хорошо прятаться.

Однажды Жук разлил молоко и, чтобы его не наказали, спрятался. Мы искали его целый вечер, но его нигде не было. Мы стали даже тревожиться: а вдруг он пропал?

Но потом я открыл дверцу кухонного столика и увидел там нашего Жука. Надо же так спрятаться: влез в стол и закрыл за собой дверцу!

Барбос

У Барбоса болела нога. Три дня пёс лежал голодный под крыльцом. Коля принёс ему кусок хлеба. За это Барбос лизнул Колину руку. Каждый день Коля приходил к нему и носил хлеб. Скоро Барбос был уже здоров. От радости он громко лаял.

Птичка

Поймал Серёжа чижа и посадил в клетку. Однажды мальчик забыл закрыть дверцу клетки. Птичка вылетела. Полетел чирик о окошку и ударился о стекло.

Поднял Серёжа птичку. Чирик тяжело дышал. Скоро он умер.

С тех пор Серёжа перестал ловить птиц.

Ёжик пропал

У Алёши жил ёжик. Встал однажды утром Алёша и не нашёл ежа. Куда он делся? Стал Алёша надевать сапог и уколол ногу. Вдруг из сапога ёжик выпал. Ну и домик нашёл себе ёж!

Смелый мальчик

Однажды жарким днём ребята сидели на мосту. Они весело разговаривали, смеялись. Вдруг одна из девочек покачнулась и упала в реку. Плавать она не умела и сразу стала тонуть. В ту же секунду кто-то бросился в реку. Это был Миша Мешков. Миша спас маленькую девочку – вытащил её на берег. Миша – смелый и хороший товарищ.

Волчишка

Жил в лесу волчишка с матерью. Ушла мать на охоту. Поймал волчишку человек. Он сунул его в мешок и принёс домой. Ночью волчишка подполз к двери. А дверь была открыта. Волчишка вылез на улицу и убежал в лес. А там была волчиха-мать. Обрадовались звери и побежали по лесу.

Где ёжик?

Саше и Маше подарили хорошенького ёжика. Он жил у них всё лето, брал у них из рук кусочки мяса и хлеба, разгуливал по всему дому и саду. Дети очень любили ёжика, не боялись его игл и кормили его молоком с булкой.

Наступила осень. Ёжик вдруг пропал. Дети бегали по всему дому, звали ёжика, искали его, но всё напрасно.

«Куда спрятался наш ёжик?» – спрашивали дети у всех домашних.

Садовник повёл их в сад и показал им кучку земли между кустами: «Я сам видел, как ёжик рыл себе тут ямку, натаскал в неё травы и влез вот в это отверстие. Теперь он тут крепко спит и проснётся только весной. Не трогайте его, а то он заболит».

Дети послушались садовника и терпеливо ждали весны.

Изложения. 5–7 класс

Как слон спас хозяина

У индусов есть ручные слоны. Один индус пошёл со слоном в лес за дровами.

Лес был глухой и дикий. Слон протаптывал дорогу хозяину и помогал валить деревья, а хозяин грузил их на слона.

Вдруг слон перестал слушаться хозяина, стал оглядываться, трясти ушами, а потом поднял хобот и заревел. Хозяин тоже оглянулся, но ничего не заметил. Он рассердился на слона и стал его бить по ушам веткой. Слон поднял хобот и посадил хозяина на спину. Хозяин уселся на слона и стал веткой хлестать его по ушам. Слон топтался и вертел хоботом. Потом замер.

Хозяин поднял ветку, чтобы со всей силы ударить слона, но вдруг из кустов выскочил огромный тигр. Он хотел напасть на слона сзади и вскочить на спину. Но он попал лапами на дрова, дрова посыпались. Тигр хотел прыгнуть второй раз, но слон уже повернулся, схватил хоботом тигра и сдавил как толстым канатом. Слон поднял его вверх, потом ударил об землю и стал топтать ногами. А ноги у слона – как столбы. И слон растоптал тигра в лепёшку.

Когда хозяин опомнился от страха, он сказал: «Какой же я был глупый, что бил слона. А он мне жизнь спас». Хозяин достал из сумки хлеб, что приготовил для себя, и весь отдал слону.

(Б. Житков)

Косточка

Купила мать слив и хотела их дать детям после обеда. Они ещё лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и всё нюхал их. И очень они ему понравились. Очень хотелось съесть. Он все ходил мимо слив. Когда никого не было в горнице, он не удержался, схватил одну сливу и съел.

Перед обедом мама сочла сливы и видит – одной нет. Она сказала об этом отцу. За обедом отец и говорит: «А что, дети, не съел ли кто-нибудь сливу?» Все сказали: «Нет». Ваня покраснел, как рак, и сказал тоже: «Нет, я не ел».

Тогда отец сказал: «Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо, но не в том беда. Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрёт. Я этого боюсь».

Ваня побледнел и сказал: «Нет, я косточку бросил за окошко».

Все засмеялись, а Ваня заплакал.

(Л. Н. Толстой)

После пожара

На лесной вырубке случился пожар. Люди погасили огонь. Лесник стал обходить вырубку. Вдруг он услышал тихий плач. Около пенька лежал колючий комочек. Правый бок обуглился. Зверёк привалился к холодной землячке. По щекам протянулись две влажные полоски. Ёжик плакал.

Лесник взял беднягу домой. Он смазал бок пахучей мазью. Ёж больше не стонал. Лесник покормил ежа из пипетки молочком.

К вечеру он вынес больного на свежий воздух. Зверёк сладко уснул под шелест дождя в моховой постельке. Теперь дело пойдёт на поправку.

Храбрая Катя

Всего боялась Катя: червяков и лягушек, молнии и грома, собак и мальчишек.

Вышла однажды Катя на улицу, смотрит: Петька и Колька поймали воробья, привязали ниткой за ногу и смеются. Воробей из сил выбился, клюв раскрыл, и крылья у него повисли.

Подбежала Катя к Петьке Кольке, встала перед ними, ногой топнула: «Вы что делаете, злые мальчишки!» Схватила воробья и бегом домой.

Выскочила ей навстречу громадная собака, залаяла. Не испугалась Катя и пошла прямо на собаку. Собака поджала хвост и в сторону отошла. Дома Катя положила воробья в вату, взяла лопатку и побежала в огород червей копать. Вдруг с грядки на неё лягушка – прыг! Хотела Катя испугаться, но вспомнила, что дома воробей голодный сидит, и прогнала лягушку. Стала Катя землю копать. А тут набежали тучи, сверкнула молния, гром ударил. Но Катя лопатку не бросила. Она накопила червяков и побежала домой.

Прошло два дня. Воробей окреп и улетел в окошко. А Катя больше никого не боится.

Лев и собачка

В Лондоне показывали диких зверей и за смотренье брали деньгами или собаками и кошками на корм диким зверям.

Одному человеку захотелось поглядеть зверей; он ухватил на улице собачонку и принёс её в зверинец. Его пустили посмотреть, а собачонку взяли и бросили в клетку ко льву на съеденье.

Собачка поджала хвост и прижалась в угол клетки. Лев подошёл к ней и понюхал её.

Собачка легла на спину, подняла лапки и стала махать хвостиком.

Лев тронул её лапой и перевернул.

Собачка вскочила и стала перед львом на задние лапки. Лев смотрел на собачку, поворачивал голову со стороны на сторону и не трогал её.

Когда хозяин бросил льву мяса, лев оторвал кусок и оставил собачке.

Вечером, когда лев лёг спать, собачка легла подле него и положила свою голову ему на лапу.

С тех пор собачка жила в одной клетке со львом. Лев не трогал её, ел корм, спал с ней вместе, а иногда играл с ней.

Один раз барин пришёл в зверинец и узнал свою собачку; он сказал, что собачка его собственная, и попросил хозяина зверинца отдать ему. Хозяин хотел отдать, но, как только стали звать собачку, чтобы взять её из клетки, лев ошетинился и зарычал.

Так прожили лев и собачка целый год в одной клетке.

Через год собачка заболела и издохла. Лев перестал есть, а всё нюхал, лизал собачку и трогал её лапой.

Когда он понял, что собачка умерла, он стал хлестать себя хвостом по бокам, бросился на стену клетки и стал грызть засовы и пол.

Целый день он бился, метался по клетке и ревел, потом лёг подле мёртвой собачки и затих. Хозяин хотел унести мёртвую собачку, но лев никого не подпускал к ней.

Хозяин думал, что лев забудет своё горе, если ему дать другую собачку, и пустил к нему в клетку живую собаку; но лев тотчас разорвал её на куски. Потом он обнял своими лапами мёртвую собачку и так лежал пять дней.

На шестой день лев умер.

(По Л. Толстому)

Деформированные тексты. Дошкольники

Васька

Котёнок Васька сидел на / полу и ловил / мух. На столе / лежала / шляпа. Одна муха села / на шляпу. Котёнок / прыгнул / на стол. Шляпа / упала и накрыла / котёнка. Видны только лапы / и хвост.

Про ежа

Галя и Саша собирали / в лесу грибы. Галя / увидела под деревом / ежа./ Ребята положили ежа в / корзину и принесли / домой./ Галя дала ежу / молоко / в тарелке, Саша / дал яблоко./

Про мишку

Жила-была девочка / Зоя. Построила Зоя из / кубиков машину. Посадила / в машину / мишку и начала его / катать. / Вдруг машина / сломалась. Мишка упал / и ушибся./ Положила Зоя мишку / в кроватку / и дала/ ему лекарство./

Про Сашу и собаку

У Саши была / собака Пушок. Ушёл Саша в / школу, а собаку / оставил дома. / Пушок сорвал / скатерть со стола. На пол / упали / чашка, / ложка, нож.

Деформированные тексты. 1–4 класс

Котёнок

Впереди бежала / собака. Собака увидела котёнка и хотела его / схватить. Вася бросился к / котёнку. Он упал / животом на котёнка и закрыл его от собаки. Охотник / подскакал и отогнал собаку./

Ящерка и щенок

Ящерка сидела на камне / и грелась на солнышке. Тихо подкрался / щенок. Он прыгнул / схватил / ящерку за хвост. Хвост / остался в зубах / у щенка. А ящерица под / камень спряталась.

Упрямые козы

Через ручей / была перекинута / доска. / Упрямые / козы встретились на узкой доске. Вдвоем по / доске / пройти / нельзя. Упрямые / козы стали / спорить. Они / столкнулись лбами / и упали в воду.

Горка

Ребята катались / с горы. Подошли к горе Катя и / Люба. Смотрят они на / ребят. Им тоже / хочется кататься, / да санок у / них нет. Посмотрел / Гриша и / позвал их на / свои санки. Уселись / ребята и стрелой / покатались / вниз. / Катятся они / с горы / и весело хохочут.

Рыжик

В Новый год Дима и / Рыжик украшали / дома ёлку. Рыжик доставал из / ящика игрушки, а / Дима вешал их / на ёлку. Вдруг / Рыжик споткнулся и разбил / большой синий / шар. Дима / рассердился и / выгнал щенка / на улицу. Рыжик замёрз и / заскулил. Диме стало жалко / щенка. Он нашёл / Рыжика под скамейкой и спрятал его под / пальто. Дима сказал: «Прости / меня, Рыжик»./

Деформированные тексты. 5–7 класс**Вороны и чайка**

Город стоял на / берегу моря. Большая красавица / чайка залетела / вечером в город. Её ослепил / электрический свет. Птица потеряла / дорогу к / морю.

Чайка / долго летала над / площадью / и устала. Она опускалась всё / ниже и ниже, / почти задевала / машины.

Вдруг с / дерева слетели / две вороны. Они / подлетели к морской / птице и / стали подталкивать её / вдоль деревьев к / морю.

Вороны летели / возле чайки, пока / она не нашла / дорогу к морю.

Орёл и кошка

За деревней играла / кошка с котятами. Грело / весеннее солнышко. Маленькая семья / была счастлива.

Вдруг / появился / степной орёл. Молнией / спустился он с вышины / и схватил одного / котёнка. Орёл не успел / взлететь, а мать / уже вцепилась и него. Хищник / бросил котёнка и / схватился с / кошкой. Закипела / битва.

У орла были / могучие крылья, крепкий / клюв и сильные / лапы с кривыми / когтями. Он рвал кожу / кошки и выклевал / глаз. Но кошка / крепко вцепилась в орла / когтями. Она собрала / последние силы, сделала / ловкий прыжок и повалила / орла на землю. Потом / она перекусила ему / горло.

Кошка забыла про свои / раны. Она облизывала / израненного котёнка.

(По Л. Толстому)

Пожарные собаки

Один раз загорелся дом. И, когда / пожарные приехали к дому, к ним выбежала женщина. Она плакала и говорила, что в / доме осталась двухлетняя девочка. /

Пожарные послали / собаку. Собака побежала по лестнице и скрылась в / дыме. Через пять минут она выбежала / из дома и в зубах / за рубашку несла девочку. / Мать бросилась к / дочери и плакала от / радости, что дочь была жива.

Пожарные / ласкали / собаку и осматривали её – не / обгорела ли она; но собака / опять рвалась / в дом. Пожарные подумали, что в доме ещё есть что-нибудь живое, и / пустили её. Собака побежала в дом и скоро / выбежала / с чем-то в зубах. Когда народ рассмотрел то, что / она несла, то все расхохотались: она несла / большую куклу./

(По Л. Толстому)

Случай на реке

Ренчик – большой, серьёзный / пес. Однажды утром он отправился с / хозяином купаться. / Дорога к реке вела по / краю обрыва. Ренчик бежал / впереди хозяина. Хозяин / остановился, он глядел вниз. На берегу / играла / маленькая девочка, рядом в / песке возился мальчуган / лет шести.

Вдруг хозяин вскрикнул: / девочка неожиданно / поскользнулась и / упала в воду.

Ренчик прыгнул с / обрыва вниз и кинулся к реке. Через / секунду он был уже / в воде, схватил девочку / за трусы и потащил на берег. На / берегу собака осторожно выпустила / девочку и лизнула её / руку.

Когда хозяин подбежал к реке, девочка, / ещё всхлипывая, гладила / рукой мокрую собачью / морду.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**ЧТЕНИЕ. ЧИТАТЬ – ЗНАЧИТ ПОНИМАТЬ**

Проблема чтения. Это центральная проблема обучения. Только читающий человек, т. е. человек, заинтересованный в получении информации, выводящей его за пределы представлений о непосредственном окружении, за пределы того, с чем он непосредственно связан, человек, понимающий то, что он читает, способен к самообразованию. Читающий человек со временем становится всё более независимым. Читающий человек становится грамотным человеком. Читающий человек становится образованным человеком.

Но в жизненной практике чтение – самый тяжёлый и нелюбимый труд для многих глухих и слабослышащих детей. Причина этого в непонимании текста. Фатально ли это? Нет, глухой ребёнок может стать настоящим читающим человеком, подлинным любителем книги.

Как же этого достичь? Где и когда начинается путь к Книге?

Начинается он задолго до того, как ребёнок прочитает своё первое слово, а именно – с того времени, когда ребёнок окажется включённым в систему целенаправленных воздействий со стороны взрослых, т. е. в систему продуманного воспитания и обучения, будь то в детском саду или в семье.

Здесь под «чтением» мы понимаем не технику воспроизведения буквенного состава текста с помощью артикуляции, а понимание смысла текста. Поэтому обучение чтению начинается с обучения пониманию смысла той житейской ситуации, в которой в каждый момент находится ребёнок.

ЭТАП 1. ЧИТАЕМ ЖИТЕЙСКИЕ СИТУАЦИИ

Ребёнок учится читать ситуацию: видеть окружающих его людей; понимать практический смысл передвижений, действий с предметами, взаимных контактов; адекватно включаться в предлагаемую ему деятельность и т. п.

Например, по поведению взрослого, держащего мыло и полотенце, ребёнок готовится к мытью рук (умыванию). Увидев группу детей, играющих с песком, ребёнок может подойти к взрослому, попросить у него (жестом, указанием на предмет, словом) совок, ведёрко или формочки и присоединиться к играющим или начать играть с песком в одиночестве.

Ребёнок постепенно начинает понимать, что своё желание играть с игрушками он может удовлетворить с помощью взрослого, который даёт игрушки детям по их просьбе. Ребёнок поднимает упавший предмет и отдаёт его владельцу – другому ребёнку или взрослому. Ребёнок здоровается, входя в помещение, встречаясь со знакомыми людьми; прощается; благодарит в соответствующей ситуации и т. д.

ЭТАП 2. ЧИТАЕМ ИЗОБРАЖЕНИЯ НА КАРТИНКАХ

Дети читают изображение (на картинке, рисунке). Ведь это не совсем просто – увидеть и понять, какая ситуация запечатлена на картинке. Взрослым кажется, что

дети видят на картинках то же самое, что они сами. Но это большое заблуждение, и по отношению к слышащим – тоже. На одной и той же картинке разные дети могут видеть разное, некоторые предметы дети совсем не замечают. Сначала они не могут самостоятельно зрительно обследовать всё поле изображения. Дети не видят движения: в подавляющем большинстве случаев до обучения они воспринимают движущихся людей и животных статично, т. е. видят только позу.

Очень типично такое, например, поведение детей, которых не учили «читать» изображения вплоть до подготовительной группы. При предъявлении детям картинки с крупным изображением мужчины, идущего широким шагом, подавляющее большинство детей становились в позу, выставляя одну ногу далеко вперёд и балансируя, чтобы не упасть. С точки зрения педагогов, изображение на картинке было таким чётким и однозначным, что сомнения в правильности его восприятия детьми не возникало ни на минуту. К этой картинке педагоги заранее готовили таблички со словосочетанием «Дядя идёт». В представлении детей этот дядя стоял в неудобной позе.

На другой картинке был изображён стоящий мальчик, на груди у которого висел барабан, а в руках были барабанные палочки; палочки застыли в воздухе над барабаном. Почти все воспитанники подготовительной группы принимали данную позу, отставляя одну ногу, как это было изображено на картинке, и замерев с поднятыми над воображаемым барабаном руками с воображаемыми палочками. Не помог и реальный барабан с палочками – дети только копировали зафиксированный на картинке момент игры на барабане, но не играли на нём (не ударяли по нему палочками). Видя неудовлетворённость взрослых, дети старались как можно точнее скопировать эту позу – меняли руки в пространстве (то левая выше правой, то наоборот), поворачивались полубоком, меняли положение головы и т. д. Конечно, о словесном обозначении этой ситуации словосочетанием «играет на барабане» не могло быть и речи.

Можно ли развивать речь детей, и в первую очередь лексику, пользуясь рисунками (картинками), но не зная, как они воспринимаются детьми? Конечно, нет. Восприятием детей нужно руководить, но руководить так, чтобы дети постоянно находились в состоянии активности и становились всё более самостоятельными.

Читать изображения дети начинают с рисунков с натуры, которые делают взрослые на глазах у детей, точно копируя натуру. Натурой служат предметы, с которыми дети постоянно имеют дело: предметы одежды, посуды, туалетные принадлежности, игрушки. Активность восприятия поддерживается наличием не одного, а двух-трёх и более предметов, которые дети должны сопоставлять с рисунком, а затем осуществлять самостоятельный выбор только одного предмета.

С самого начала обучения взрослый в разных ситуациях учит малыша **доказывать свою правоту**. В данном случае взрослый подносит к рисунку другой предмет из находящихся перед ребёнком – «неправильный» – и спрашивает: «А так можно? Почему нет (нельзя)?» Вот тут-то ребёнок и даёт возможность взрослому увидеть, на каком основании он выбрал этот, а не другой предмет, какие свойства предмета он уже видит («читает») и на них ориентируется, насколько существенны или случайны эти свойства и т. п.

В этой ситуации ребёнок оказывается перед необходимостью **осмыслить свой поступок**. Средства обоснования выбора могут быть у детей самыми примитивными (ведь дети только-только начали учиться): дети могут обводить контуры предмета и рисунка; могут указывать на какое-нибудь украшение, какую-либо деталь и т. п.; могут отличать разные предметы различными наименованиями, т. е. пользоваться словом. Взрослый не является простым наблюдателем действий ребёнка, собирателем фактов. Он каждый раз поддерживает те объяснения ребёнка, в которых выделяются существенные свойства предметов, характерные детали. И делает он это не с помощью пресловутых слов «правильно–неправильно», а **повторяя действие** ребёнка, выделяя тем самым определённый признак для самого ребёнка.

Известно, что движения малышей (и слышащих, и неслышащих) характеризуются нерасчленённостью, смазанностью, быстротой. Поэтому взрослый строит своё подтверждение на изменении времени движения и растягивании движения в пространстве. Взрослый замедляет движение своей руки и делает большой размах, задерживается на местах изменения направления движения. Это делается для того, чтобы ребёнок более осознанно утвердился в правильности своего доказательства и выбора.

NB! Ни один ответ, ни одно объяснение не критикуется – все они одобряются кивком головы, улыбкой и словами: «Да. Так. Тут цветочек – и тут цветочек. Тут такое – и тут такое. Молодец!» и т. п.

Такая организация занятий с самого начала обучения воспитывает в детях самостоятельность.

Затем дети переходят к чтению изображений на картинках, на которых запечатлены хорошо знакомые детям одиночные предметы. При чтении этих изображений ребёнок проявляет более высокий уровень понимания ситуации – он соотносит данную картинку с соответствующим предметом независимо от их внешнего сходства, т. е. осуществляет **обобщение**. Так, при предъявлении картинки с изображением коричневой двери с обычной ручкой ребёнок бежит к дверям в квартире, хотя эти двери могут быть белыми, наполовину стеклянными, иметь шарообразные ручки и т. п.

ЭТАП 3. ЧИТАЕМ ДЕЙСТВИЯ НА КАРТИНКАХ

Следующим чрезвычайно важным и сложным этапом обучения чтению является понимание изображений ситуации на картинках.

Существует определённая последовательность предъявления детям изображений различных действий. Сначала это одиночные действия, производимые одним персонажем. Первое время детям даются картинки с изображением очень простых, хорошо знакомых действий, встречающихся в практике детей: бег, ходьба, прыжки, еда, игра с мячом (куклой), катание машины и т. п. Изображения этих действий вначале передают наиболее часто встречающиеся (типичные) позы людей и животных. Затем позы персонажей, выполняющих эти же действия, усложняются, например: девочка бежит, вытянув вперёд руки; мальчик прыгает на одной ноге; кошка (собака) прыгает через обруч; собака играет с мячом и т. д.

Позже дети осмысливают изображения самых разнообразных действий, которые в их собственной практике ещё не встречались, но узнать эти действия дети могут. Понять данные изображения им помогает обогащение их деятельности в процессе обучения, приобретаемая жизненная практика, всё расширяющиеся представления об окружающем. В этот период родители предлагают детям картинки с изображениями такого типа: мальчик играет на барабане (бубне); медведь едет на велосипеде; мужчина несёт лопату; лиса ловит курицу; лошадь щиплет траву; собака несёт сумку; девочка поёт и пр.

Более сложной задачей является прочитывание в изображении **одновременности двух действий**, производимых одним персонажем. Самостоятельно увидеть оба действия дети могут только при столкновении сходных изображений, на которых у одного и того же персонажа одно действие остаётся неизменным, а другое – меняется. Например: мужчина сидит и читает – мужчина лежит и читает – мужчина стоит и читает; девочка идёт и поёт – девочка стоит и поёт; мальчик бежит и плачет – мальчик стоит и плачет и т. п. Понимание одновременности действий одного и того же субъекта – основа понимания и самостоятельного употребления в дальнейшем деепричастий («Дядя читает сидя», «Человек читает лежа», «Мужчина читает стоя»).

ЭТАП 4. ЧИТАЕМ СИТУАЦИИ С ДВУМЯ И БОЛЕЕ ПЕРСОНАЖАМИ.

ПРИМЕРЫ ДРАМАТИЗАЦИЙ

Следующий этап чтения изображений – чтение ситуаций с двумя и более персонажами. Теперь уже недостаточно увидеть отдельные действия, которые производит каждый персонаж. Здесь иная задача – самостоятельно установить **взаимоотношения персонажей**, представить себе, какие обстоятельства свели их вместе в данный момент, что между ними происходит, происходило или будет происходить, о чём они говорят или могут говорить.

Таким образом, постепенно дети переходят от чтения реальных жизненных ситуаций к чтению изображений этих ситуаций. С помощью картинок детей знакомят со многими новыми словами; с помощью картинок эти слова закрепляются в определенных ситуациях; с помощью картинок слова, словосочетания, грамматические формы активизируются в самостоятельной речи детей. Следовательно, организация работы с картинкой должна быть осмыслена взрослым и должна обеспечивать решение перечисленных ранее задач обучения детей чтению и развитию их речи.

Прежде всего, в этой работе важно каждый раз выяснять, что самостоятельно видит ребёнок на каждой предлагаемой картинке и как он осмысливает изображённую на картинке ситуацию.

Как же можно выявить, что представляет себе ребёнок, глядя на картинку?

Для того чтобы дети самостоятельно могли разобраться в каждом изображении, им необходимо самим войти в эту ситуацию, а это достигается **перевоплощением ребёнка** в то или иное действующее лицо. Ребёнок сам должен показать взрослому, увидел ли он вообще кого-то на картинке или обратил внимание совсем на другое.

Первый пример драматизации

На картинке изображён пожилой сутулый человек, сидящий на пеньке в лесу (пень виден отчётливо).

При драматизации этой ситуации ребёнок (это может быть и девочка) говорит, что он дедушка. Указывая на стул или кубик, на который сел «дедушка», взрослый спрашивает: «Это что – стул? Дедушка сидит на стуле?» Ребёнок может сказать, что это дерево.

Сопоставив вместе с ребёнком дерево и пень на других картинках («Они одинаковые?»), взрослый может познакомить ребёнка с новым словом «пень». Нужно обратить внимание на то, как сидит «дедушка»: если прямо – значит, ребёнок не обратил внимания на позу мужчины. Чтобы вычленил для ребёнка эту позу, вы сами садитесь на «пень» нарочито прямо и спрашиваете, показывая на мужчину: «Дедушка *так* сидит?»

Ребёнок обнаруживает разницу в позах и садится на «пень» по-другому – сутулясь. Вы заинтересуетесь, почему дедушка сидит так. Ребёнок придумывает свою версию, а вы – свою.

Совсем не обязательно знакомить детей второго и третьего года обучения со словом «сутулый», но впечатление от данного облика вынесут все дети. Не обязательно также вводить в речь детей четырёх-пяти лет и слово «пень», так как этот предмет для детей указанного возраста ещё не имеет практического значения, многие дети ещё не успели увидеть натуральные пни.

Второй пример драматизации

На картинке мужчина в белом халате говорит по телефону. (Эта картинка даётся в том случае, если ребёнок знает назначение телефона – наблюдал за взрослыми, говорящими по телефону, может быть, говорил по телефону сам.)

Ребёнок демонстрирует (проигрывает) изображённое на картинке действие, а взрослый выясняет, с кем он – «дядя» – разговаривает; где находится этот человек (далеко, близко); что говорит «дядя» («врач»).

Драматизация изображений расширяет кругозор детей, обогащает их представления. **Оречевление каждой ситуации** должно происходить в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые соответствуют уровню слухо-речевого развития вашего ребёнка.

Подобная, но более сложная по организации работа проводится по сюжетной картинке с двумя и более персонажами. Руководство взрослых заключается в том, чтобы дети представили себе, какая связь существует между персонажами, чтобы воспринимали изображение не расчленённо (один делает своё дело, другой – своё), а целостно, как некий сюжет, пусть самый нехитрый. Для работы с такими картинками следует приглашать знакомых детей (или одного ребёнка).

Третий пример драматизации

На картинке изображена полянка во дворе загородного дома. На переднем плане женщина стирает бельё: на скамейке стоит большой таз, рядом, на земле – ведро с водой. В некотором отдалении девочка вешает бельё на верёвку, перед девочкой на табуретке стоит тазик.

Рассмотрев картинку, дети распределяют роли и начинают имитировать действия, пользуясь предметами. Взрослый спрашивает каждого, какую роль он будет играть. Остальные дети, если они участвуют в игре, наблюдают за происходящим.

Если каждый из «актёров» будет долго и старательно выполнять только своё действие, не обращая внимания на партнёра, взрослый предлагает им взять себе необходимые предметы-заместители. Дети кладут в тазы какое-нибудь бельё (воду можно не наливать), и драматизация продолжается.

Когда «девочка» повесит всё своё бельё, а «женщина» всё ещё будет продолжать стирку, возникнет тот самый ключевой момент, который заставит девочку обратить внимание на «маму». Девочка или подходит к маме, или поворачивается в её сторону, раздумывая, что делать дальше.

Если у девочки возникнут колебания, взрослый спрашивает её: «Белья больше нет? Больше не надо вешать бельё?». В этом состоит помощь взрослого. Когда девочка подойдёт к маме, она может стоять перед ней – молча.

Взрослый обращается за помощью к другим участникам игры – детям или взрослым: «Девочка стоит и молчит, стоит и молчит... Зачем пришла?» Кто-нибудь выходит и обращается к маме с просьбой дать бельё. Возникает диалог.

Девочка получает очередную порцию выстиранного белья, развешивает его и вновь возвращается к маме. Диалог повторяется, связь между персонажами установлена.

Наряду с описанной линией обучения чтению (от ситуации – к слову) развёртывается линия с обратной последовательностью: от слова – к ситуации.

Так, даже глобально воспринимая по табличке слово СОБАКА, дети должны иметь возможность действовать с различными по облику предметами, которые обозначаются одним и тем же словом. Нужно предлагать детям много *разных* игрушечных собачек, *разные* картинки с изображениями собак. Все эти собаки должны быть разной величины, разных пород, по-разному действовать: бегать, прыгать, спать, лежать, сидеть, лакать воду, идти на поводке и т.п.

При работе с этими картинками ребёнок не только соотносит изображения со словом СОБАКА, но и демонстрирует то действие, ту позу, которые изображены на каждой данной картинке. Одновременно в табличкой ребёнок обязательно называет собаку устно – в лепетной или полной форме.

NB! Ни в коем случае не задавайте ребёнку вопроса «Кто это?» Называние игрушки или изображения должно быть у малыша произвольным, должно стать естественной (а не навязываемой взрослым) частью всей игровой ситуации. Поэтому какое-то время (оно может быть и длительным) вы сами произносите это слово («ав-ав» или «собачка») в один из моментов игры, не разрушая её; ребёнок воспринимает вашу речь слухо-зрительно и вторит вам – говорит вместе с вами и вслед за вами.

Если эта деятельность *интересна* ребёнку, он станет употреблять это слово *самостоятельно*, без вашего напоминания. Пока этого не произойдёт, продолжайте демонстрировать малышу свою манеру поведения, т. е. время от времени в процессе игры называйте игрушку или предмет и с помощью аппарата побуждайте ребёнка говорить с вами.

ЭТАП 5. ВЫРАЖАЕМ ПОНИМАНИЕ ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЖЕНИЕ

При выполнении аппликаций из приготовленных взрослыми форм (элементов будущего изображения) каждый из участников работы получает свой набор, отличный от наборов других. В работе участвуют ребёнок, вы сами, желательно – другие члены семьи или другие дети. На первом году обучения изображение собаки может состояться из трёх частей, на втором году – из четырёх-пяти частей и более. Ребёнок сам составляет картинку, а вы можете помочь ему наклеивать части.

В результате работы у вас получается 2–4 изображения собак в разных позах, с разными хвостами, висячими или торчащими ушами и т. д. Каждое изображение вызывает у вас (и у ребёнка) радостное изумление: «Собака! Опять собака! Ой, какая собака! И тут собака! Собака стоит (например, на задних лапах)! А туу-ут – тууут собака прыгает!»

В работе по обучению детей пониманию значений слов **не имеет никакого значения техника изображения** предмета самим ребёнком (при рисовании, лепке). Для ребёнка главное – выразить своё представление о данном объекте, выразить эмоционально, «от всей души». Для взрослого главное – увидеть, какой образ возникает у ребёнка при чтении слова.

NB! Никаких исправлений и дополнений в работы детей вносить нельзя!

В связи с тем что все многочисленные изображения и воплощения собаки обозначаются взрослым и самим ребёнком одним и тем же словом «собака», данное слово приобретает «разноОБРАЗНОСТЬ» и «многоОБРАЗНОСТЬ» значений.

Своё представление о слове ДОМ ребёнок может выразить в **конструировании**. Как уже говорилось, даже при наличии большого ассортимента фигур разной величины в строительном наборе почти все дети младшего-среднего дошкольного возраста (а иногда – и старшие дошкольники) самостоятельно с ходу строят самый примитивный домик – из куба и треугольной призмы. При этом все дети безошибочно называют (а глухие и слабослышащие ещё и обозначают табличкой и собственным написанием) любые реальные дома и различные изображения домов на картинках.

Но если с детьми не проводится описываемой работы, то при чтении слова ДОМ у них будут возникать лишь один-два облика дома. Это происходит потому, что название, обозначение предмета является по преимуществу действием пассивным, оно не несёт в себе активной работы воображения. Только тогда когда дети **сами** претворяют свои представления о предмете в продукте, они **вынуждены** задумываться об облике данного предмета, вспоминать дома, встречавшиеся в их опыте, как бы заново видеть их. И вот этот новый образ, рождённый персональным, личным восприятием каждого ребёнка в процессе творчества, вызывает и иное отношение ребёнка к хорошо знакомому слову.

NB! Поэтому вредны и недопустимы образцы, которые часто предлагают взрослые для копирования детьми. Дети должны всё делать без образцов!

Проявляя представления, которые возникают у детей при чтении слова ДОМ, в процессе конструирования, взрослые, как правило, приходят к необходимости организации новых наблюдений за внешним видом домов во время прогулок. Эти наблюдения переносятся затем в конструктивную деятельность детей.

Такая работа начинается уже на первом году обучения. В результате многократных наблюдений во время прогулок, рассматривания разнообразных реальных домов, рассматривания книжек с картинками и картинок, просмотра диафильмов и т.п. каждый ребёнок обнаруживает большое разнообразие конструкций домов, построенных по словесному заданию: дома разной высоты, длины, формы, цвета и пр. Разнообразие построек ведёт и к разнообразию графических изображений домов при рисовании по слову-заданию и при рисовании по собственному замыслу.

Представления ребёнка, возникающие при чтении предложения «**Мальчик лежит**», могут выявляться в разных видах деятельности:

- в лепке;
- в лепке с конструированием;
- в аппликации;
- в рисовании;
- при драматизации.

Начинать такую работу целесообразно с драматизации – тогда разыгранные ребёнком ситуации станут основой для передачи представлений о лежащем мальчике в продуктивной деятельности (при рисовании, в лепке).

Включать это предложение в деятельность ребёнка можно со второго года обучения (ребёнок может читать слова глобально, а может – аналитически). Это задание, как и другие задания в письменной форме, даётся ребёнку на всех этапах обучения.

Никогда не довольствуйтесь единственным вариантом изображения, который демонстрирует ребёнок в разные дни, читая табличку с данным предложением. Просите ребёнка: «Изобрази, как может мальчик лежать по-другому?» В разные дни, периоды ребёнок отражает в своих действиях свои наблюдения, свой жизненный опыт, который обогащается год от года и множится на опыт других детей, которые время от времени участвуют в таких играх, или на опыт взрослых участников занятий.

На разных годах обучения ребёнок передаёт различные позы лежащего мальчика: он лежит на спине, вытянувшись; на спине, согнув ноги и положив ногу на ногу; на животе; на боку, поджав ноги; подперев голову рукой и т.д. Каждый раз взрослый спрашивает у ребёнка, где он лежит («Что тут? тут? тут?») – с указанием на пространство вокруг мальчика). Взрослый тоже участвует в игре и даёт свои варианты поз, перевоплощаясь в мальчиков.

Фантазия ребёнка развивается, и он называет всё больше воображаемых предметов, на которых он лежит в данный момент: кровать, диван, песок, ковёр, надувной матрас и др. Выясняется, что окружает мальчика: комната, пляж, река, поляна, лес, больница и т. д.

В соответствии с изображаемыми ситуациями предложение «Мальчик лежит» постепенно дополняется другими словами, становится распространённым, а позже (третий-четвёртый годы обучения) обрастает текстом разной степени сложности. На доске и на листе бумаги у ребёнка появляются записи: на своих листах ребёнок пишет сам, а на доске пишет то ребёнок, то взрослый. Например: «Мальчик лежит на кровати (на диване)»; «Мальчик лежит на кровати. Мальчик (он) заболел»; «Мальчик лежит на песке. Он загорает. Жарко. Мальчик будет купаться в море» и пр.

Подписи к рисункам, аппликациям, лепке составляются и индивидуально, и коллективно в виде предложений и рассказов. Взрослый пишет их на листах плотной бумаги и помещает рядом с поделкой или прикрепляет к картинке – рисунку, аппликации. Ребёнок читает эти подписи.

ЭТАП 6. УЧИМСЯ ПОНИМАТЬ РАЗЛИЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ

Сложными являются задания по проверке понимания детьми различных значений изолированных слов. Эта сложность обусловлена тем, что разнообразие значений находится в прямой зависимости от жизненного опыта каждого ребёнка, от уровня развития его воображения. Ведь для того чтобы проявить своё понимание названия какого-либо **предмета**, ребёнку необходимо самостоятельно представить себе, что может с этим предметом происходить, в каких обстоятельствах он может оказаться; а при чтении названия какого-либо **действия** представлять себе, какие персонажи могут производить указанное действие в разных ситуациях, и т. д.

Поясним сказанное примерами.

Ребёнок получает задание сделать рисунок к слову «плывёт» («плавает»). Это задание целесообразно давать детям не моложе четырёх лет.

Как правило, сколько бы раз это задание ни давалось, дети рисуют только рыб, пароходы и людей (мужчин, женщин, детей). Рассматривая вместе с детьми работы, получаемые в разные дни, взрослые оценивают их только положительно, не обращая внимания на техническое исполнение, и выясняют, где плавают эти рыбы, пароходы и люди (в воде, в реке, в море, в пруду, в озере – в зависимости от жизненного опыта каждого ребёнка).

Когда выясняется, что все представления ребёнка, лежащие на поверхности, исчерпаны, взрослый начинает побуждать вспомнить, что ещё может плавать: «У тебя на рисунке тут рыба плавает, тут дядя плавает; тут опять рыба плавает», «У тебя тут рыба плавает, тут пароход плавает, тут опять рыба плавает» т. п. «А что ещё можно нарисовать?»

Желательно, чтобы в этой работе участвовали и другие дети.

Любой правильный вариант тут же поддерживается, автор ответа сообщает о своём воспоминании остальным – и взрослым, и детям. Но взрослый этим не ограничивается и просит другие варианты.

Если ребёнок (дети) ничего другого назвать не может, взрослый предлагает ему пройти по комнате и найти игрушки, которые плавают. Один ребёнок находит уточку, другой – лодочку, взрослый – шарик и т. д. В результате появляются новые варианты рисунков.

Каждый рисунок ребёнок не только называет (устно), но и соотносит с письменным обозначением: «Утка плавёт (плавает). Корабль (пароход) плавёт. Лодка плавёт».

Эти предложения ребёнок составляет из отдельных табличек (т. е. выбирает нужные таблички из нескольких предложенных) и кладёт рядом или вставляет в наборное полотно. В самом начале такой деятельности ребёнок выбирает табличку, а взрослый его рукой располагает таблички рядом.

Не следует приучать ребёнка только к одной последовательности – ребёнку предлагается разная последовательность: «Утка» + «плавёт»; «Плавёт» + «лодка»; «Плавает» + «кукла»; «Корабль» + «плавёт». Ребёнок может обозначить происходящее действие и готовыми табличками с написанными на них предложениями: «Лодка плавёт», «Рыба плавает», «Плавёт утка» и т. п. Ребёнок может самостоятельно подписывать рисунки.

Взрослый может устраивать «лабораторные работы». Он наливает в таз или в ванну воду, а ребёнок бросает или опускает туда разные предметы, которые взрослый готовит заранее. Ребёнок совершает открытия: в воде плавают воздушные шары и маленькие шарики – пластмассовые и деревянные, плавают кубики, карандаши, деревянные ложки, разные пластмассовые игрушки! О плавающих предметах ребёнок (с помощью взрослого) говорит: «Карандаш плавает (плавает)!». О предметах, которые идут ко дну, сначала говорит: «Не плавает (не плавёт)», «Вилка не плавёт», – а позже: «Утонул! Стакан утонул!», «Вилка утонула!», «Банка не плавает! Банка утонула!».

Эти новые впечатления дети переносят в свои работы, когда на очередных занятиях им вновь предлагают сделать рисунки к слову «плавёт (плавает)».

Из **наблюдений на прогулках** дети узнают, что плавают листья, цветы, бумажные кораблики, веточки. Школьники к слову «плавёт» рисуют плывущих собак, лошадей, белых медведей, тюленей, брёвна и многое другое – ведь жизненный опыт школьников значительно богаче, чем у малышей. Соответственно у школьников меняется словарь и грамматическое оформление высказываний по поводу собственных рисунков и рисунков товарищей. Усложняется и письменная речь: «Огромный корабль плавёт по Чёрному морю», «Белые медведи плавают в холодном море», «Хозяин уронил в реку удочку. Собака прыгнула в воду и плавёт за удочкой» и т. п.

ЭТАП 7. ЧИТАЕМ СВЯЗНЫЕ ТЕКСТЫ

От чтения отдельных слов, словосочетаний, предложений дети переходят к чтению связных текстов, вначале очень коротких – они могут состоять из двух-трёх предложений. Основное требование к работе с текстами – детям должны быть обеспечены средства для **самостоятельного понимания** смысла текста.

Первоначально каждый текст пишется на отдельном листе плотной бумаги и занимает всё пространство листа (справа и слева оставляются узкие поля). Каждое новое предложение пишется вслед за предыдущим, на той же строке, если там остаётся место, а не столбиком (так иногда пишут тексты взрослые – предложение под предложением).

Позже, когда тексты увеличиваются по объёму (четвёртый и следующие годы обучения), параллельно этой форме представления текста используются книжки-самоделки и настоящие книги.

Работа со связным текстом производится аналогично описанной в отношении чтения изображений на сюжетных картинках. После чтения текста у детей возникает образ некой целостной ситуации, и без подсказок со стороны взрослых они проявляют своё понимание прочитанного с помощью драматизации, конструирования, лепки, рисунка. Взрослый видит, что «схватил» ребёнок сразу и что он не увидел.

Более глубокое видение содержания осуществляется **при драматизации сюжета**. Как и при чтении изображений, ребёнок самостоятельно распределяет роли и вместе со взрослыми или другими детьми (или взрослыми и детьми) «играет в текст». Все члены семьи (и дети-гости) в разные дни при драматизации одного и того же текста исполняют разные роли, «пропуская через себя» содержание этого текста (работа над каждым текстом осуществляется в течение нескольких дней, но не обязательно подряд – можно делать перерывы в два-три дня). Читая текст перед очередной драматизацией, ребёнок всё более осмысливает его, так как восприятие ребёнка обогащается просмотром предыдущих «спектаклей»-драматизаций, когда он был зрителем или участвовал в этих спектаклях в других разных ролях.

В процессе драматизации дети знакомятся с новыми словами, часть которых самостоятельно понимают из контекста (особенно это относится к школьникам).

После драматизации ребёнок делает к данному тексту серии рисунков, или серии картинок из аппликаций, или лепит фигурки действующих лиц. Во время этой **продуктивной деятельности** текст находится перед ребёнком, и он может сверять свои намерения в деятельности с тем или иным местом текста.

По окончании этой работы ребёнок **пересказывает** текст, пользуясь своими рисунками и картинками-аппликациями или воспроизводя текст с помощью слепленных фигурок. Дети настолько живо представляют себе содержание текстов, что если, например, там встречается словосочетание «они разговаривают», – воображение детей позволяет им самостоятельно придумывать диалоги.

Такая же работа по обучению детей пониманию текстов продолжается в школе при чтении любых литературных произведений, включая стихотворения.

ЭТАП 8. ИЗГОТОВЛИВАЕМ КНИЖКИ-САМОДЕЛКИ

В наших заданиях для родителей содержатся рекомендации по изготовлению книжек-самоделок, использование которых является важным этапом на пути глухих и слабослышащих малышей к Книге.

Предлагаем вариант работы с книжкой-самоделкой.

После какого-нибудь события вы садитесь вместе с ребёнком и начинаете делать очередную книжку. Вариантов её изготовления может быть несколько. Например, такой.

Шаг 1. Вы начинаете рисовать один из эпизодов происшедшего события, а ребёнок, поняв, о чём вы вспомнили, продолжает ваш рисунок или рисует вместе с вами. (Напоминаем, что для этого вам совсем не обязательно владеть художественными способностями; рисовать может каждый.) В результате совместной увлекательной работы появляется несколько небольших картинок; под каждой картинкой оставлено место для подписи.

Картинки могут быть такими: папа и ребёнок выходят из дома; они подходят к качелям; ребёнок взлетает на качелях в воздух, папа смотрит на ребёнка; ребёнок догоняет папу; папа и ребёнок входят в квартиру.

Шаг 2. Взрослый перемешивает картинки и предлагает ребёнку разложить их в той последовательности, в какой происходили события («Что было сначала? Что потом? А потом?...»)

Шаг 3. Затем вы вместе решаете, что нужно написать под каждой картинкой. Свои предложения высказывает ребёнок (а не взрослый диктует свой вариант!). Взрослый же помогает ребёнку выражать мысли грамотно.

Шаг 4. Подписи под рисунками (печатными буквами, без линеек) делает ребёнок. Или взрослый вместе с ребёнком. Например, так: одно слово предложения пишет ребёнок, другое – взрослый; подпись под одним рисунком делает взрослый, под другим – ребёнок и т. д.

Шаг 5. Каждое написанное предложение ребёнок тут же читает, водя пальцем под словами. Вы следите за произношением ребёнка; потом тоже читаете каждое предложение.

В результате у вас получилась книжка с таким, например, текстом:

Стр. 1. «Папа и Наташа вышли из дома».

Стр. 2. «Они подошли к качелям».

Стр. 3. «Наташа качалась на качелях. Папа смотрел на Наташу».

Стр. 4. «Потом папа и Наташа играли. Наташа ловила папу».

Стр. 5. «Наташа и папа пришли домой».

Шаг 6. Вы сшиваете все страницы вместе с обложкой и придумываете название книжки (например, «Прогулка», «Как папа и Наташа гуляли» и т. п.). Книжка помещается на полочку или в шкаф, где уже имеются другие книжки-самоделки. Эту книжку, как и прежние, ребёнок читает время от времени каждому члену семьи, а также гостям.

ЭТАП 9. РАБОТА С КНИЖКОЙ-САМОДЕЛКОЙ

Но вскоре интерес ребёнка к этой книжке может угаснуть, и ребёнок перестанет к ней возвращаться сам. Чтобы этого не произошло, работа с данной книжкой продолжается.

Однажды вы берёте эту книжку с полки и привлекаете ребёнка к разговору. Открыв первую страничку, вы закрываете подпись, и ребёнок называет рисунок самостоятельно, а потом проверяет себя.

После этого, похвалив малыша, вы спрашиваете: «А какая была погода? Ты помнишь? Было пасмурно? Ясно? Дождь шёл? А ветер дул?» Ребёнок вспоминает и отвечает на каждый ваш вопрос, например: «Было пасмурно. Дождь не шёл (дождя не было). Солнышка не было (солнца не было). Дул ветер».

Вы рассматриваете картинку на первой странице и говорите: «А я не вижу, что было пасмурно. Дул ветер? Я не вижу». Ребёнок дополняет картинку новыми деталями самостоятельно, без ваших указаний.

Вы радуетесь, что картинка стала ещё лучше. «Давай напишем тут ещё. Что напишем?» Рядом с первыми предложениями может появиться ещё одно или два, и текст может выглядеть так: «Папа и Наташа вышли из дома. Было пасмурно. Дул ветер».

Подобные разговоры проводятся и по поводу остальных рисунков. Так, по второй странице можно также выяснить, какая погода была в этот момент. Возможно, ребёнок сам обозначит один и тот же характер погоды не только на этих, но и на третьей странице. Вы спрашиваете: «А что было тут, около качелей? Тут было дерево? Стояла машина, скамейка? Росли цветы?...» Ребёнок вспоминает и рисует новые объекты. Текст распространяется: «Они подошли к качелям. Около качелей стояла скамейка».

По третьей странице можно узнать, были ли тут дети, дяди, тёти. После дорисовывания в тексте может появиться дополнение: «Пришла бабушка. Бабушка сидела на скамейке».

На следующий день (или через несколько дней) вы продолжаете подобную работу с оставшимися страницами. Выясняете, где же бегали папа и Наташа, что было вокруг, были ли там люди. По последней странице можно спросить, была ли дома мама, где она была, вышла ли она к Наташе и папе, что она сказала и т.п.

Таким образом, и иллюстрации, и сам текст не воспринимаются ребёнком как нечто застывшее. Книжка становится «живой», тающей в себе неожиданности. Книжка остаётся интересной всегда.

Подобную работу можно начинать уже тогда, когда вы только приступаете к изготовлению книжек-самоделок по событиям из жизни ребёнка. Не всегда вначале нужно переносить в текст подписи то новое, что ребёнок вспомнил и нарисовал в результате беседы с вами. Ребёнок может только назвать нарисованный им предмет. Он может написать только одно слово (а не предложение). Писать можете и вы, но лишь тогда, когда ребёнок сказал это слово, пусть и с ошибкой.

Например, вы готовите книжку об эпизоде с младшим братом. Книжка может состоять из трёх страниц: «Алёша купается. Алёша ест. Алёша спит».

Через несколько дней, когда ваш старший сынишка (Петя) уже несколько раз успел прочитать эту книжку, вы уточняете у него, что было в ванне, когда Алёша купался; плакал ли Алёша или смеялся; кто купал Алёшу. Петя рисует на первой странице то, что хочет, и называет нарисованное: «Рыба. Пароход. Мама (купает Алёшу)». Дополнительные подписи можно не делать.

По второй картинке можно выяснить, что в тарелочке у Алёши, и взрослый дописывает текст этой страницы: «Там каша». По третьей странице можно спросить,

горит ли свет в комнате, где спит Алёша, или там темно. После дорисовывания (Петя изобразит темноту) взрослый может дописать: «Темно».

Постепенно тексты-подписи под рисунками усложняются: они увеличиваются по объёму (4–8 предложений и более под одним рисунком), предложения становятся простыми распространёнными, сложными.

NB! Главное требование к взрослым: не давайте ребёнку своих готовых текстов к рисункам. Дети всегда выражают свои собственные мысли о том, что они вспомнили, пережили, а потом нарисовали. Дело взрослых – помогать детям выражать свои мысли грамотно и говорить «чисто» и внятно.

Такая организация работы ведёт к тому, что наращивание объёма текста идёт постепенно и незаметно для детей. Дети сами являются участниками этого процесса, творцами, а потому их не пугают большие (для дошкольников) тексты в полстраницы-страницу и даже больше.

Может ли у детей воспитываться нелюбовь к книге при организации занятий, предложенной в этом материале? Конечно, нет. Ведь работая с текстом, дети находятся в постоянном поиске, в состоянии активной деятельности, и эта деятельность детям интересна. Поскольку чтение становится познавательной деятельностью, дети тянутся к книге, им интересно читать. Читая доступные их пониманию тексты, дети как будто смотрят фильмы – так работает их воображение. Таким образом, работа по созданию у детей образа слова, образа ситуации имеет самое непосредственное отношение к чтению книг.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА ПИСЬМЕННЫХ И УСТНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Глобальная задача обучения речи и языку детей с нарушенным слухом (и в частности, в работе с текстами) формулируется как воспитание у учащихся грамотного отношения к тексту. Текст – это языковое явление, явление системное и многомерное. Под «мерой» подразумевается прежде всего пространство, которое создал автор, его авторская мысль. Тогда та же самая задача может быть сформулирована как выработка у учащихся привычки вникать в смысл текста.

§1. ТРИ ТИПА ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ

Для учебных, реабилитационных целей (в данном случае для старшеклассников) применяются, как правило, тексты трёх типов.

Первый тип представляют собой сложные многомерные, многослойные, «нелинейные» тексты, такие как «Волкодав», «Рождественская песнь в прозе», «Прачка» (принципы подбора такого рода текстов представлены в данной статье).

Второй тип текста – тексты, специально созданные (выбранные) для отработки определённого умения, необходимого для глухих/слабослышащих учащихся, – воспринимать устную речь, т. е. тексты для учебной ситуации формирования слухозрительного восприятия. Это, в основном, диктанты-задачи. В них специально подбираются

- **лексика** (например, в небольшом диктанте-задаче могут быть включены очень близкие по звучанию слова: выключатель, включать, выключать, выключить и т. д.);
- **объём** (количество слов и предложений);
- обязательно включаются **числительные** и специальные **предметные термины**. Например, учитель задал на уроке замысловатую задачу. В результате число мальчиков, решивших эту задачу, оказалось равным числу девочек, её не решивших. Кого классе больше – решивших задачу или девочек?

Третий тип – учебные тексты (диктанты, изложения, обычно выбранные из сборников для начальной и средней школы), наиболее привычные для учащихся тексты, в работе с которыми ученики приучают себя работать по всему тексту (поиск ключевых слов и выражений, определение структуры текста и т. д.).

Ниже будут описаны и проанализированы тексты, в основном, первого типа, как наиболее сложные для выбора направления работы с ними с точки зрения реабилитационных задач. (Тексты были разработаны для глухих студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана.)

Само собой разумеется, в зависимости от состава класса, от уровня речевого развития ребёнка-инвалида и от конкретных задач учебного процесса педагог может самостоятельно создавать подобные тексты или использовать уже существующие художественные, научно-популярные, учебные тексты. Объёмы текстов могут быть разными – от одного предложения до развёрнутого рассказа.

§ 2. АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ПЕРВОГО ТИПА

В работе с глухими учителю, преподавателю-реабилитатору (тьютору) надо всё время держать разницу между смыслом текста и содержанием текста. Смысловая сторона текста – это сторона текста, воспринимаемая которую, мы, читатели, ищем мысль автора и с мыслью этой начинаем читать весь текст. Смысловая сторона текста – это то, что хотел высказать автор, та мысль, с которой автор хотел поделиться с нами. Это тот подтекст, те образы (смыслы), которые оживают в лексике текста, в его структуре, в его ритме. Они постепенно «проявляются», как фотоплёнка, художественно-выразительными средствами, которые использует автор. В зависимости от того, на что откликается читатель, какую мысль автора он ухватил, учуял, на что срезонировал в тексте, той стороной и развернётся текст к нему.

Именно это, с нашей точки зрения, служит основанием разного прочтения, разного понимания одного и того же текста различными людьми, а следовательно, служит основанием обмена мнениями, обмена мыслями по поводу текста с непрерывным использованием самого текста в разговоре. Это рассуждение демонстрирует работа с четырьмя текстами.

В работе используются специально написанные тексты. Существенным различием текстов является наличие в тексте нескольких содержательных планов.

В одном просматриваются две линии (о семье садоводов и об изменениях, происходивших со временем с садовыми ножницами).

В другом тексте улавливаются три плана: описание сезонов времени года, план народных архаичных именовании месяцев, план изменений, происходящих с растениями.

В следующем тексте один план – описание жизни человека.

Последний текст представляет собой отрывки из научных текстов Шпенглера по теории культур, в которых он сравнивает культуру с человеческой душой, с жизнью человека, с жизнью полевого цветка.

Учащимся предлагается доказать, что *смысл всех четырёх текстов одинаков*. Знаковыми формами в качестве языка (средств) проявления смысла текстов предлагалось использовать пространственно-организованные изображения, правила чтения которых хорошо знакомы учащимся, а именно: рисунки, схемы, таблицы, графики. Поэтому первой заботой учащихся было найти те слова, словосочетания и выражения, которые можно было бы использовать для передачи смысла любого из текстов, такие как *появление, возникновение, изменения* и т. д. Именно в этом процессе начинают «отсекаться» лежащие на поверхности содержания – смена года, архаичные

названия месяцев, любовь дачников к своему участку и др. Эта лексика всех остальных планов, кроме плана «развития – изменения» использовалась как отличительный признак текста, но не как смысловые куски текста.

Содержательная сторона – это то, что связано с внешней фактурой текста, что *держит* текст, т. е. его сюжет, описания действий персонажей, обстановки и др., последовательность действий, само наличие персонажей и т. п., то, что читатель может брать с поверхности текста формально по словарному значению слов. Как правило, глухие и слабослышащие учащиеся ориентируются именно на содержание текста (так их учили в школе), опираются, в основном, на свою память. Но в тексте отдельно от содержания смысл не присутствует, точно так же как и содержание без смысла.

Обнаруживаются эти два полюса в работе по построению контекста – первоначального понимания, *вычитывания* явно не сказанного, ненаписанного. Например, в тексте читаем предложение: «Морозным утром она жарила картошку, а он рубил дрова у сарая». У читателя, привыкшего понимать написанное, а не только запоминать, возникает общая единая картинка сказанного.

В ней прежде всего, но не только это, проявляется необходимое и привычное разделение местонахождения персонажей (при условии, что текст не содержит до или после этой цитаты уточняющие пространство детали). «Она» находится внутри дома/сарая у печи, «он» находится снаружи дома/сарая. Про это в тексте не написано, но это надо вычитать, опираясь на свой жизненный опыт.

Печь, а не электроплитка или газовая плита, вычитывается скорее, так как прописаны «дрова». В равной степени может быть и плита, но она тем более требует наличие комнаты, т. е. внутреннего помещения.

В то время как наружное пространство явно указано – «у сарая», т. е. вне комнаты, во дворе, у поленицы дров или ещё не распиленных брёвен. Дальнейшее понимание текста происходит с учётом выстроенной картинки.

В обучении глухих работа по проявлению понимания написанного должна начинаться с момента первого появления слова и в устной форме (слухо-зрительное восприятие ребёнком обращённой к нему речи), и в письменной форме (чтение таблички), именно так, как этого требует механизм формирования и развития речевого слуха.

На дошкольном и школьном уровне педагог, прежде всего и в первую очередь, предлагает ребёнку *отождествить себя* с каким-либо персонажем текста, т. е. реально «войти» в текст. Затем педагог начинает проявлять пространственные характеристики, подразумеваемые, скрытые, явно не названные в тексте. Основным методическим средством выступает то же самое отождествление, но только наоборот. То пространство, в котором реально находится ребёнок, необходимо *переименовать* и вообразить другим в соответствии с текстом.

В нашем примере для персонажа, который рубит дрова, необходимо будет пол в комнате, где происходит занятие, назвать землёй или снегом. Для другого персонажа определить точное место, например, для печки и не «ходить» сквозь неё, показывая тем самым, в какое пространство превратилась учебная комната. Определить

пространство между действующими лицами, т. е. определить местонахождение стены дома/сарая, которое разделяет внутреннее и внешнее пространство и т. д. Другими словами, учащийся должен удерживать в представлении, воображении авторскую «задумку», авторскую картинку данного отрезка текста, и одновременно он фиксирует её «новыми» именами для реального пространства.

При затруднении ребёнку необходимо помогать, не подавляя его самостоятельности и активности. Самым маленьким надо предлагать на выбор несколько картинок, изображающих то, что может находиться рядом с ними, когда они изображают тот или иной персонаж текста; для уже знающих процедуру чтения текста и говорящих предлагаются альтернативные высказывания.

Выявленные пространственные характеристики дают читателю возможность представить ситуацию целостно, увидеть её, а следовательно, понять последующие предложения текста, т. е. весь текст. Поскольку выявление пространственной ситуации является работой и по представлению (вкуче с теми реальными практическими действиями, которые учащийся производит, конструируя пространство), то она активизирует весь спектр его возможностей – и телесные, и физиологические, и психические.

Для нас особенно важны те высшие психические функции, которые называются языком и речью, такие языковые/речевые взаимоотношения и свойства, как именование по представлению, построение образа названного, сопоставление переназванного «реального пространства» с авторским прописанным пространством, т. е. поиск подтверждений в тексте для выбранного (сконструированного) образа. Другими словами, для нас важна работа сознания, мышления, речи/языка, приводящая к определённой мысли. Сконструированный (созданный) контекст является реальным основанием и структурой, фоном, которые удерживают, содержат в себе связи и зависимости, существующие явно или не очень явно в тексте между разными/одинаковыми словами и разными утверждениями текста, которые дают возможность оформиться различным смыслам текста.

Для учащихся более старшего возраста ситуация конструирования контекста сохраняет свою актуальность. Причём именно в виде создания вещного, предметного контекста, когда вычитываемая смысловая картинка демонстрируется с помощью выбранных/сделанных читателями предметов, не исключается и случай отождествления учащихся с персонажами текста. Жёсткость в выполнении этого требования диктуется ещё и тем, что современные учащиеся охотно и часто пользуются материалами из интернета, поэтому, например, задание к тексту «Закон Кулона» – нарисовать крутильные весы – выполняют все безошибочно, что в данном случае означает: безотносительно к тексту. При самостоятельно сделанном рисунке по тексту практически все студенты делают грубую ошибку – не рисуют шкалу у прибора, так как она в тексте не названа. Всё, что в тексте названо – стержень, проволочка, металлические шарики и т.п. в рисунке присутствует, а неназванная шкала отсутствует. Имя этой части прибора и наличие её в приборе скрыто во фразе «...сила взаимодействия измерялась по закручиванию...», и именно в нём его надо представить, увидеть, т. е. вычитать.

Такое состояние дел усугубляется тем, что неслышащие дети (в силу реабилитационно неграмотного обучения пониманию текста в дошкольном и школьном возрасте) относятся к слову, в основном, по значению, причём наиболее употребительному. Для них не существует всего возможного спектра значений слов, а тем более смыслов слов, которые зависят, в первую очередь, от контекста высказывания, т. е. от взаимосвязанности слова с другими словами и тем более – смыслами других частей текста. Для проявления этого недостатка позиции читателя служат тексты первого типа – многомерные и многозначные неадаптированные художественные тексты.

Например, в работе с текстом «**Волкодав**» **М. Семёновой** (объём 4–6 страниц) учащиеся сталкиваются с собственными именами персонажей, настолько перепутанными с точки зрения привычной практики и логики, что учащимся приходится долго и с усилием разбирать авторский стиль описания события и вникать в описанное событие.

Действительно, в первом же предложении текста встречаются три собственных имени: Волк, Круг и Винор. Следующее предложение заканчивается словом Судьба. Первое же слово текста – это имя, имя тотемное, т. е. имя человека племени, прародителем которого был Волк, и этот персонаж произведения носит имя тотема.

Во всём тексте использовано тринадцать имён собственных, каждому из которых учащийся должен дать смысловую характеристику. Относительно первого имени читателю нужно понять его не как название хищного животного, а как собственное имя человека.

Следующее собственное имя Круг – это имя места, где регулярно происходили поединки псов, выставленных близкими и дальними территориями страны.

Третье имя – имя побратима Волка, имя человека другого народа, не очень привычное для русскоязычного читателя.

Четвёртое имя Судьба – имя, существующее у всех народов и означающее то, что является для человека непостижимой предопределённостью.

Остальные имена также распадаются по разным уровням обобщения и абстракции, по разным признакам описания человеческой жизнедеятельности:

- уровень описания высшего, небесного, непостижимого, Божественного: Судьба, Божий Суд, Правда Богов;
- имена-названия определённых пространств и мест (куда входят и географические названия): Круг, Тин-Вилена;
- имена людей и клички собак разных племён и народов: Волк, Винор, Тваргахел, Армавали;
- имена-клички, полученные по возрастному признаку: Старый и Молодой;
- имена, полученные по признаку функциональных обязанностей: Непререкаемый и Младший Судья.

Причём имена вставлены в ряд таких слов и выражений, которые одновременно служат и прояснению контекста (для тех, кто умеет вычитывать смысл и удерживать его), и может запутывать читателя, который только начинает ощупывать,

чувствовать глубину и объёмность написанного. Например, предложения из текста «Непререкаемый бросил сыну свой жезл, и Младший Судья поймал его на лету» и «Армавели, внучка твоя, поди, без нас уже родила».

В первом предложении появляется слово-имя «Младший», смысл которого поддерживается словом «сын», которое вроде бы указывает на привычное значение – младший, значит меньший по возрасту. Более того, в тексте одним из главных действующих лиц является «Молодой», который назван именно так по возрастному признаку. Однако в паре с «Младшим» поставлено слово «Судья». Оно уточняет контекст словосочетания и придаёт «Младшему» другой смысл: младший – это значит меньший по званию, подчинённый. Во втором предложении, если удерживать контекст отрывка текста, будет понятно, что речь идёт о рождении щенят, но привычное «...внучка твоя... родила...», которое применяется практически всегда относительно человека, может сбить читателя с толку.

Подбором таких многослойных и насыщенных непривычными связями оборотами слов, словосочетаний, предложений и текстов нужно заниматься преподавателю-реабилитатору. Выше было сказано, что в работе с глухими и слабослышащими учащимися нужно часто использовать тексты с атипичной структурой и инверсионным построением предложений и что это имеет большое влияние на слухо-речевое развитие учащихся.

Задания, которые предлагаются учащимся, всегда включают в себя требования обосновывать свой ответ, свои рассуждения, опираясь на конкретный текст, конкретные высказывания из текста и их взаимосвязь. Работа с такого рода текстами не требует дополнительных усилий со стороны учителя для обоснования существующей глубины текста. Учащимся, понимающим только то самое «поверхностное» содержание текста, становится очевидным *недопонимание* ими привычных слов и выражений. Поэтому они вынуждены искать по всему тексту высказывания, подтверждающие мысль, что Волк – это человек, так как у него есть побратим, он разговаривает, он зритель, он вспоминает свою молитву и т. д.

Другими словами, учащийся должен отнестись к каждому слову (*сказал, ответил, услышал, проговорил* и др.), фиксирующему сам факт разговора Волка и Винора не как к обычному проходному слову, а как к признаку того самого контекста, который обнаруживается читателем в тексте. Это тем более важно, что в этом тексте могут разговаривать и люди между собой, и люди с собаками, и собаки между собой. Читатель собирает все признаки данного явления и начинает устанавливать их иерархию, выискивая, обнаруживая среди них тот самый существенный, который сумеет удерживать контекст, конституировать смысл употребляемого автором слова; в нашем примере этими словами становятся слова «побратим» и «молитва». Таким образом, читатель выстраивает общую картину происходящего, достаточно детализированную и конкретную. Она удерживает все возможные связи между словами и словосочетаниями, поэтому может быть основанием для любого конкретного или общего, смыслового ответа.

В тексте «**Рождественская песнь в прозе**» Ч. Диккенса (объём 10–12 страниц), кроме легко считываемых персонажей (Скрудж, его племянник, клерк и др.), ведётся

поиск в тексте ещё одного действующего лица, отражающего, по мысли автора внутреннее состояние души персонажей, и о котором можно сказать, что он отражает ещё и отношение к происходящему самого автора.

Этим героем является холод, отсутствие света и тепла; этот герой достаточно заметно меняется от первых страниц до последних. Это то, что при анализе художественного произведения можно назвать фоновым описанием, погодным индикатором, ярче проявляющим и отношение автора к герою и его поступкам, и внутреннее состояние героя. Параллельно с описанием персонажей и их действий автор с первых же предложений начинает вписывать их в меняющееся состояние святочной погоды, более того, он намекает читателю о месте и важности в повести этого персонажа в описании вполне реальной жизни героя произведения и даже называет его – душевный холод.

Другими словами, в работе с этим текстом учащимся нужно непосредственно в осмысление прочитанного текста включать и удерживать те фоновые описания погоды, которые обычно отбрасываются при чтении «по поверхности», когда читатель остаётся на уровне запоминания действий персонажей. Например, краткого описания (скряга Скрудж грубо разговаривает с другими персонажами и испытывает ужас при встрече и разговоре с призраком своего бывшего компаньона, умершего семь лет назад) совершенно не достаточно, чтобы понять дальнейшее перерождение в душе главного героя.

Смысл же, выраженный в названии произведения и развёрнутый в тексте (и ещё в двух частях произведения, которые учащимся нужно прочитать к концу четверти самостоятельно), смысл, восприятие которого подготавливается автором с первых страниц, остаётся в стороне, даже не замечается, не затрагивается учащимися. «Рождественская песнь» – это рассказ о радостном событии – рождении Иисуса Христа и как следствие этого события – об изменении нашего мира и изменениях в душе каждого человека, готового плакать о своих грехах и быть открытым добру; тьма и холод уйдут, а в душе поселятся Божественный свет и любовь к ближнему.

В третьем художественном произведении **«Прачка» Н.С. Лескова** (объём 2–3 страницы) та же проблема смысла проявляется учащимися со стороны структуры текста, т. е. внешне графически зафиксированных моментах текста. Однако тот факт, что большинство инвалидов по слуху читают текст, в основном, по значению слов, не вдаваясь во внутреннюю смысловую нагрузку, не позволяет им воспринимать структурное оформление текста как смысловую составляющую текста. Практически текст оформлен как текст с тремя названиями, которые высвечивают смысл с разных сторон, формируют смысл этого короткого произведения: во-первых, заголовок «Прачка», во-вторых, подзаголовок «Из рассказов о трёх праведниках», и в-третьих, первое предложение текста, которое содержит развёрнутое указание на то, что собой представляет последующий небольшой рассказ (около двух страниц) – рассказ о явлении, которое стоит сохранить на память потомству.

§ 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХО-ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ДИКТАНТАМИ

В данной части приведём пример работы с текстами четвёртого типа – диктантами. (О диктантах см. также *прил. 1, §4.*)

Многие учащиеся-инвалиды имеют очень низкий уровень понимания устной речи: они не могут самостоятельно общаться с учителями, со слышащими одноклассниками.

В условиях интегрированного образования низкий уровень развития устной речи («вторичный» дефект) становится препятствием в освоении учебных дисциплин и в участии во внеурочной жизни класса и школы. Поэтому в число первоочередных задач наряду с работой по обучению пониманию смысла текстов входит работа, направленная на формирование у глухих учащихся слухо-зрительного восприятия, которое является базой понимания устной речи и учителей, и слышащих сверстников.

Диктанты для слышащих учащихся, как правило, проверочная работа. Для глухого – это работа по развитию слухо-зрительного восприятия в ситуации наиболее адекватной той внутренней работе, которую никто за ребёнка не сможет сделать. Именно в этой учебной ситуации – написании диктанта – происходит синхронизация зрительного и слухового облика слова. Ребёнок видит артикуляцию учителя при чтении диктанта, видит собственную запись (графическое изображение) произнесённых слов. Вслушивается в звучание речевого потока, продуцируемого учителем, и в собственный голос при сопряжённом проговаривании или записи услышанного.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДИКТАНТАМИ

Для того чтобы учащиеся получили общее представление о содержании текста диктанта, первоначально он читается целиком в естественной манере, без утрировки произношения, а затем – по предложениям. В зависимости от объёма и структуры каждого предложения оно может произноситься 2–3 раза (а иногда – и более); длинные предложения учитель/реабилитолог/тьютор сначала читает целиком, а после этого делит его на синтагмы.

При прослушивании диктанта учащийся должен сопровождать своё письмо сопряжённым или отражённым проговариванием речи учителя. Сопряжённое проговаривание помогает глухому и слабослышащему ученику не терять нить речи педагога; удерживать объём этой речи; подстраиваться к темпу речи каждого говорящего; осмысливать произнесённый текст.

Одной из важных составляющих реабилитационной работы должна быть работа по синхронизации деятельности четырёх систем организма:

- двигательной (учащиеся осуществляют ручное действие во время письма),
 - зрительной (одновременно с этим учащиеся прослеживают взглядом строку, которую они пишут),
 - голосовой (одновременно учащиеся проговаривают то, что пишут),
 - слуховой (одновременно учащиеся слушают себя во время письма).
-

Осуществление синхронной работы этих систем в одном смысловом поле – обязательное условие преодоления трудностей восприятия учениками контекста высказывания (устного или письменного).

Один и тот же диктант следует писать дважды, второй раз – после его проработки.

Проработкой диктанта является не только исправление ошибок, но и проявление понимания содержания диктанта по смысловым вопросам. Вопросы нужно составлять таким образом, чтобы для ответа на каждый из них учащемуся было необходимо неоднократно прочитать текст, а потом, отвечая на вопрос письменно, несколько раз прописать используемые в ответе выражения из текста.

Один и тот же смысл в некоторых вопросах должен быть выражен разными формулировками, но требующими использования в ответах одних и тех же грамматических конструкций. При этом тексты ответов в целом должны отличаться друг от друга.

Таким образом, в результате неоднократного прочитывания одних и тех же частей текста у учащихся развивается и речедвигательная, и руководящая память: они запоминают определённые грамматические конструкции в устойчивой форме, что способствует постепенному преодолению аграмматизмов и повышению грамотности как устной, так и письменной речи.

Этой же цели служит другая ситуация – написание изложения по тексту диктанта после смысловой проработки диктанта.

Результатом этой работы является понимание учащимися зависимости грамотного написания текста от частоты его переписывания, от частоты употребления в собственной/самостоятельной речи лексических единиц диктанта и частоты повторений в самостоятельной речи грамматических конструкций из текста диктанта. Ученики по собственным письменным работам убеждаются в значимом уменьшении ошибок в диктантах при повторном его написании.

Однако надо отметить, что если диктант проводить повторно без смысловой проработки, улучшения результатов не наблюдается.

Вследствие этого методическое требование к организации работы с диктантами формулируется следующим образом: в течение учебного года количество текстов диктантов, взятых в работу, должно быть небольшим – при одновременном увеличении числа повторных написаний одного и того же диктанта.

ДИКТАНТЫ ПРИ ВОСПРИЯТИИ РЕЧИ ОДНОКЛАССНИКОВ

Ещё один вид работы в процедуре учебной ситуации написания диктантов заключается в предложении учащимся придумывать собственные тексты диктантов объёмом на две трети листа для последующего чтения всему классу. Пересказ общеизвестных или кем-то уже описанных ситуаций не принимался в качестве результата выполнения задания. Никаких указаний/ограничений, кроме определения объёма, не давалось. Результаты зависели от уровня развития речи каждого студента и от его отношения к данному виду работы: иногда это бывали маленькие зарисовки внутреннего состояния, а иногда невыразительные отписки.

Данный вид работы имеет целью решение ещё одной задачи – повышение уровня грамотности речи учащихся. Материалы наших исследований свидетельствуют о существенном разрыве в уровне грамотности учащихся-инвалидов при выполнении тех заданий, где можно опираться на память, и тех, где учащиеся должны выражать в письменной форме свои персональные представления и образы или изменять структуру текста в соответствии с заданием.

Стереотипные, стандартные задания (например, пересказ текста) не вызывают, как правило, трудностей, если дети имеют возможность прочитать текст многократно. В этих случаях они достаточно грамотно воспроизводят текст и в письменной форме. Но при сокращении времени чтения, например, до двух раз, грамотность резко падает, поскольку они не представляют себе контекста. И в пересказах, и в изложениях ученики используют запомнившиеся им слова и группы слов, пытаются объединить их в предложения, не задумываясь об их смысле и поэтому допуская большое количество аграмматизмов.

Центральное событие данной учебной ситуации – в создании условий, чтобы диктующий пристраивал своё говорение к слушанию аудитории. Каждый, кто принимает позицию *диктующего*, испытывает на себе заинтересованность слушателей, потому что существует необходимость написать диктант, потому что интересно, что придумал товарищ, потому что придётся диктовать свой текст тоже и т. д. Существует много поводов и причин быть заинтересованным, а следовательно, *слушающим*.

Поскольку слушателям не всегда всё понятно (даже хорошо говорящие учащиеся не имеют навыка публичного выступления/чтения), *читающего* диктант, как правило, просят повторить предложения, слова, сказать лучше, не торопиться, встать по-другому, чтобы видно было лицо, поднять лицо, проговорить окончание или начало слова и т. д. Говорящий получает целый набор пожеланий и непосредственных инструкций и предложений по поведению во время диктовки, для выбора его позы и т. д. В группе начинается обсуждение процедуры общения устной речью. И главное, что инициаторами и участниками его становятся сами учащиеся, а это и является одной из ситуаций формирования механизма слухо-зрительного восприятия – базы понимания устной речи учителей и слышащих одноклассников.

Под влиянием просьб и советов слушающих/пишущих диктующий текст человек начинает строить своё поведение: он уже смотрит на аудиторию, видит закончивших писать и пишущих, приноравливается к выбранному темпу, старается более четко (по его возможностям) произносить слова и т. д.

Такая форма проведения занятий чрезвычайно продуктивна: она формирует у учащихся манеру речевого поведения, умение участвовать в коллективном обсуждении вопросов, учит способам быть понятным и понимать других.

ПРИМЕР ДИКТАНТА**РОЖДЕСТВЕНСКИЙ ПОДАРОК**

Приближалось Рождество. И Джейн Гудолл решила отпраздновать его в джунглях и устроить его для шимпанзе. Она украсила серебряной фольгой и ватой маленькое деревце и разложила вокруг него огромное количество бананов. Увидев столько бананов, обезьяны стали громко кричать от возбуждения, а некоторые радостно обнимали друг друга. Наконец, они успокоились и приступили к пиршеству, всё ещё продолжая повизгивать от удовольствия.

Позже всех подошёл крупный самец, которого исследовательница назвала Дэвидом. Он одним из первых перестал бояться Джейн и не отходил, когда она к нему приближалась. Дэвид стал есть бананы неторопливо, спокойно, с достоинством. Исследовательница села рядом с ним. Он казался абсолютно спокойным.

Через некоторое время Джейн осторожно погладила его по плечу. Он стряхнул её руку, но она вновь попыталась сделать то же самое. На этот раз он разрешил ей погладить себя. Минуту... не больше. И опять сбросил руку Джейн. Но всё-таки он позволил ей дотронуться до него, перенёс прикосновение человеческого существа! А ведь это был взрослый самец шимпанзе, который провёл всю жизнь в джунглях. Вспоминая об этом эпизоде, Джейн Гудолл пишет: «О таком рождественском подарке можно было только мечтать!»

Впоследствии шимпанзе настолько привыкли к исследовательнице, что брали бананы у неё из рук и даже выпрашивали их, подходя совсем близко и протягивая руку. Они позволяли ей дотрагиваться до себя, усаживались рядом с ней, кормили при ней детёнышей.

Но тот первый случай, когда шимпанзе позволил Джейн погладить себя, наполнил её душу особенной радостью. Это был самый лучший рождественский подарок в её жизни.

(По книге Джейн ван Лавик-Гудолл «В тени человека»)

Задания к диктанту для всей группы

Учащиеся/студенты отвечают на вопросы письменно.

1. О каком рождественском подарке идёт речь в тексте?
2. Какие кто кому дарил подарки?
3. Сделайте предположение о специальности (профессии) Джейн. Обоснуйте ваш выбор.

Индивидуальные задания

Написать изложение в соответствии со следующими требованиями.

1. Используйте в тексте не менее 6 причастных оборотов; не менее 6 деепричастных оборотов.
 2. Опишите как можно более детально, каким, по вашим представлениям, было состояние Дэвида при его общении с Джейн.
 3. Объясните, что натолкнуло вас на эти выводы.
-

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

МАТЕМАТИКА. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ**NB! Что должен помнить взрослый**

- Работа над текстом задачи должна соответствовать требованиям, которые предъявляются при работе с текстом на уроках по развитию речи (см. *прил. 3*).
- Работу над смыслом («копание») не прекращать в течение всего времени работы над задачей.
- Понимание смысла задачи дети выражают в продуктивной деятельности (в рисунке, в лепке, в конструировании), в драматизации, в схемах.
- Запоминание правил, терминов не должно быть самоцелью. Сначала ребёнок должен осмыслить то, над чем работает, потом – правила, термины и т. д.
- Помощь учителя не должна исходить в виде прямой подсказки; широко используемым методическим приёмом должно быть предоставление ребёнку выбора.
- Надо помнить, что последнее слово – за ребёнком (в процедуре проговаривания). Ребёнок – ведущий, а взрослый – всего лишь помогающий.
- Процесс надо строить так, чтобы ребёнок был заинтересован и активен в течение всего урока, у него не должно возникать отрицательной реакции на то, что пытается «насаждать» взрослый.

§1. ЭТАПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАЧИ

Многие родители думают, что обучение детей решению математических задач следует начинать с предоставления детям готовых текстов задач. Но этот путь малопродуктивен. Дело в том, что при подобном подходе большинству глухих (слабослышащих) детей долгое время непонятно, для чего нужно производить те или иные действия и что в тексте ситуации кроется нечто неизвестное, о чём нужно узнать. Поэтому **путь к решению готовой текстовой задачи должен начинаться задолго до её первичного предъявления**. В этот период у детей постепенно созревают представления о специфической деятельности, в ходе которой рождается задача.

Рассмотрим несколько ситуаций, которые помогут вам понять принцип работы и реализовывать его в практике ваших домашних занятий. Время начала этой работы определяется заданиями для родителей или программой.

Для проведения занятий вам необходимо подбирать небольшие предметы, которые ребёнок может легко удерживать в руках, чтобы на первых порах его внимание не отвлекали второстепенные раздражители.

ЭТАП 1. ОПИСЫВАЕМ ДЕЙСТВИЯ

При подготовке к первому занятию вы заранее откладываете на некотором расстоянии от других игрушек (в поле зрения ребёнка) кучку совершенно одинаковых кубиков. Их количество не должно превышать то, с которым в настоящее время ведётся работа.

Рядом с тем местом, где вы будете находиться во время занятия, вы кладёте два альбомных листа (нелинованных) и фломастеры. Недалеко от места вашей работы помещаете закрытую коробку, высота граней которой превышает высоту кубиков.

Перед ребёнком должны лежать таблички с написанными на них словосочетаниями: **ОДИН КУБИК, ДВА КУБИКА,.. ДЕСЯТЬ КУБИКОВ.**

Начиная занятие, вы просите ребёнка:

– Владик, положи в коробку четыре кубика.

Мальчик выполняет просьбу (проследите за тем, чтобы он брал кубики группой, а не по одному), а вы быстро закрываете коробку крышкой (или тканью).

– Сколько кубиков ты положил в коробку?

Ребёнок может ответить кратко:

– Четыре.

Этот ответ вас не должен удовлетворить, хотя формально он правилен.

– Послушай меня внимательно, – обращаетесь вы к сыну. – Говори вместе со мной! (Сопряжённое проговаривание помогает ребёнку удерживать высказывание «во рту» и в памяти.) Сколько кубиков ты положил в коробку?

Повтором всей структуры вопроса вы помогаете мальчику ответить на вопрос полно.

Характерной особенностью речевого поведения глухих и слабослышащих дошкольников является целостное восприятие высказывания собеседника. (Если не обращать на это специального внимания, такое отношение к речи сохраняется у детей и в школьном возрасте.) Но взрослые должны быть всегда озабочены совершенствованием грамматического строя речи детей, для чего необходимо воспитывать у них способность видеть и слышать в высказывании собеседника составляющие его части, т. е. постепенно вести к анализу высказывания, учитывая уже достигнутый каждым ребёнком уровень его речевого развития.

Поэтому с самого начала обучения детей с нарушениями слуха взрослые приучают их к сопряжённому проговариванию, чтобы дети могли удерживать при воспроизведении весь объём высказывания, как бы мал он ни был на первых этапах обучения. И в данном случае в описываемой нами ситуации вы повторяете свой вопрос в той же форме, в какой задали его в первый раз.

Если ребёнок отвечает полно, вы говорите:

– Давай я запишу, что ты сделал.

На одном из альбомных листов вы пишете, оставив наверху место для слова **ЗАДАЧА**, которое будет написано позднее: **ВЛАДИК ПОЛОЖИЛ В КОРОБКУ ЧЕТЫРЕ КУБИКА**. Мальчик читает предложение и выражает свое отношение к написанному – согласие или несогласие.

Если же на ваш вопрос снова даётся неполный ответ, например: «Положил четыре», – вы спрашиваете (чтобы вызвать у ребёнка протест и «заставить» его таким способом употребить местоимение Я):

– Я положила в коробку четыре кубика?

Или говорите (чтобы помочь ребёнку вспомнить о кубиках и т. п.):

– Ты положил четыре *машины!*

В результате таких действий с вашей стороны ребёнок формулирует высказывание правильно, и вы записываете его.

Действия взрослого направлены на то, чтобы ребёнок **самостоятельно изменил фразу**. Взрослый предлагает альтернативные высказывания, от которых ребёнок отказывается и говорит свои собственные варианты.

После этого вы говорите, что тоже хотите положить в коробку кубики, но не знаете, сколько.

– Владик, сколько кубиков мне положить в коробку?

Мальчик размышляет, поглядывая на оставшиеся кубики, и, наконец, говорит:

– Пять кубиков. (Он может прочитать табличку, чтобы правильно употребить окончание существительного.)

В связи с тем что ребёнок высказал свою мысль неполно, вы помогаете ему уточнить его высказывание. Вместо того чтобы взять кубики, вы указываете на них и говорите:

– Там пять кубиков, я вижу.

Поразмышляв, ребёнок даёт другой вариант:

– Положи пять кубиков.

– Ты просишь мишку, – не отступаете вы. – Мишка, положи пять кубиков! Да?

– Нет! Мама, положи пять кубиков!

Вы берёте пять кубиков (группой) и кладёте их на стол.

– В коробку! – возмущается ребёнок.

– Вот и скажи так, чтобы я поняла. Я не понимаю тебя.

Наконец, мальчик формулирует мысль точно:

– Мама, положи в коробку пять кубиков.

Вы выполняете задание ребёнка таким образом, чтобы он не успел пересчитать все кубики в коробке: приоткрываете крышку, быстро кладёте туда кубики и закрываете коробку.

– Ну, вот: ты положил в коробку четыре кубика. А я положила в коробку пять кубиков. Что мы напишем здесь?

Под диктовку Владика вы продолжаете начатый текст и пишете второе предложение на той же строчке, на которой было написано первое (а не «столбиком»): МАМА ПОЛОЖИЛА В КОРОБКУ ПЯТЬ КУБИКОВ.

Так вы завершаете первый этап составления задачи: вы произвели определённые действия и описали их.

ЭТАП 2. ПЯВЛЯЕТСЯ ТРЕТИЙ УЧАСТНИК СИТУАЦИИ

На втором этапе – особенно при проведении первых занятий – необходим третий участник ситуации, которого до настоящего момента в комнате не было.

– Владик, пойдём к папе (бабуле, Тане). Спросим у него, сколько в коробке кубиков.

Вместе выносите коробку в другую комнату (или на улицу). Поскольку в подобной ситуации ребёнок оказывается впервые, манеру речевого поведения демонстрируете вы.

– Папа, возьми коробку, не открывай её, не смотри, но угадай, сколько там кубиков. При этом вы с ребёнком имеете вид заговорщиков.

Папа встряхивает коробку несколько раз и неуверенно говорит:

– Может быть, пять кубиков?

Первую реакцию на предположение папы предоставьте ребёнку, а затем присоединитесь к ней:

– Нет! Не пять!

Конструкцию с отрицанием используете вы (ребёнок говорит сопряжённо).

Папа называет ещё два-три числа, но все они ошибочны. Наконец, он говорит:

– Я не знаю. Как я могу узнать? Ведь я не видел, как вы играли!

– А ты прочитай, – советуете вы и просите ребёнка принести лист бумаги с написанным текстом.

ЭТАП 3. РЕШЕНИЕ

Папа его читает, после чего вы вместе с ребёнком задаёте папе интригующий вопрос:

– Сколько кубиков в коробке?

Этот вопрос папа записывает (продолжая неоконченную строчку).

– А! Теперь я понимаю: ты положил четыре кубика.

Под текстом задачи (оставив место для написания впоследствии слова РЕШЕНИЕ) посередине листа папа пишет цифру «4».

– А мама положила в коробку пять кубиков.

Папа пишет знак «+» и цифру «5».

– Сколько же получится (будет)? Будет, – папа пишет знак равенства, – девять! Там, в коробке девять кубиков.

Папа записывает цифру «9».

Всё это время, несмотря на внешнее бездействие, ребёнок был активен: он следил за каждым действием и словом папы и, конечно, занимался вычислением. Поэтому он обязательно оценит итог решения:

– Да! Девять.

Теперь вступаете вы:

– Папа, ты написал «9». В коробке 9 шаров?

Папа возражает и записывает в скобках после цифры «9» слово КУБИКОВ. Таким образом, запись приобретает следующий вид: $4 + 5 = 9$ (кубиков).

– Давайте посмотрим, проверим: правильно папа решил задачу или нет?

Ребёнок открывает коробку, и вы все – вслед за ним – пересчитываете кубики. Все радуются.

Теперь вы закрываете листом бумаги решение и обращаетесь к папе (ребёнок говорит вместе с вами):

– Папа, мы с Владиком составили задачу, – и пишете над текстом посередине листа слово ЗАДАЧА.

– Владик. Прочитай папе нашу задачу.

Ребёнок читает текст, своей позой адресуя его папе.

– А ты, папа, решил задачу.

Вы открываете запись решения и над ним, также посередине листа, пишете слово РЕШЕНИЕ. На отдельном (вспомогательном) листе вы записываете предложение: ВЛАДИК И МАМА (МЫ) СОСТАВИЛИ ЗАДАЧУ, А ПАПА ЕЁ РЕШИЛ.

При такой организации второго этапа работы у ребёнка зарождается представление о том, что в задаче есть нечто неизвестное и что имеется способ нахождения этого неизвестного через решение (третий этап).

Но на этом работа с задачей не заканчивается.

ЭТАП 4. АНАЛИЗ РЕШЕНИЯ

На четвертом этапе вы анализируете запись решения.

– Что значит цифра «4»?

Первым может ответить папа:

– Это мама положила в коробку четыре кубика.

Естественно, ребёнок возражает, обращается к тексту и читает папе:

– Папа, прочитай: Владик положил...

– Да, я ошибся – ты положил...

– А что значит цифра «5»? – спрашиваете вы и сына, и папу.

После ответа вы обращаетесь к мальчику:

– Владик, а ты знаешь, почему папа написал « = 9 »?

Знак «равняется» уже известен Владиду, так как до этого он решал много примеров на сложение и вычитание. Он демонстрирует в коробке соединение двух групп кубиков. В обсуждение включается папа:

– А вы знаете, что значит цифра «9»?

Итак, задача о кубиках решена. Но для ребёнка-дошкольника (особенно в первый период обучения решению задач) проделанная работа не должна быть формальной, она должна **иметь завершение**.

ЭТАП 5. ИГРА

Из кубиков можно что-нибудь построить. Объект строительства вы планируете заранее, и именно им определяется форма кубиков, которые вы предлагаете ребёнку при составлении задачи. Для нашего замысла более подходящими были бруски, так как мы задумали строить мостик.

В этой работе вам целесообразно использовать результаты деятельности, которую вы вместе с ребёнком осуществили несколько дней тому назад. Тогда вы раскрасили несколько листов бумаги разного размера и договорились, что это ручей с берегами и речка с берегами. Цвет берегов у вас получился разный – зелёный, коричневый, жёлтый. Каждый цвет нёс свою смысловую нагрузку: зелёный – это трава, коричневый – земля, жёлтый – песок.

Расположив этот материал на столе или па полу, вы обращаетесь к ребёнку, указывая на коробку с кубиками:

– Тут у нас девять кубиков. Давай построим мост (мостик).

Прежде всего, ребёнок раздумывает над тем, **через что** вы будете строить мост – через реку или через ручей, так как от этого зависит размер моста. Зрительно сопоставляя величины предметов, ребёнок может представить себе, хватит ли ему кубиков для строительства моста через реку. Вы соглашаетесь с любым выбором ребёнка.

Он начинает строительство, вы также являетесь его участником, но не ведущим, а ведомым. В процессе работы между вами, естественно, возникает диалог. Старайтесь активизировать в речи ребёнка слова, обозначающие пространственные отношения предметов: СПРАВА (СЛЕВА) ОТ РЕКИ, НАВЕРХУ, СБОКУ, РЯДОМ и т.д.

В конце концов, мост построен. Вы беседуете о том, зачем этот мост нужен, и вместе развёртываете небольшой сюжет. Таким образом, решение задачи закончилось игрой. По её окончании вы с улыбкой сомнения спрашиваете ребёнка:

– Владик, ты помнишь, из скольких кубиков мы построили мост? Сколько кубиков ты взял, чтобы построить мост?

§ 2. СРАЗУ ОБЪЯВЛЯЕМ ЦЕЛЬ

В следующий раз ситуация составления задачи несколько меняется – вы сразу открываете ребёнку цель деятельности. Показывая ребёнку лист тонированной бумаги и большую кучку спичек (без серных головок), вы сообщаете ребёнку:

– Мы будем делать узор, но все спички брать не будем. Все спички нам не нужны. А сколько спичек возьмём, узнаем потом.

Вы ставите на стол какую-нибудь небольшую непрозрачную ёмкость – коробку, деревянный или пластмассовый бокал и т. п.

– Сколько спичек ты хочешь бросить в коробку? (Или: «Сколько спичек ты брошишь в коробку?»)

Для предупреждения грамматических ошибок в ответах ребёнка вы помещаете на столе несколько табличек: ОДНА СПИЧКА, ДВЕ СПИЧКИ,.. ДЕСЯТЬ СПИЧЕК; Я БРОШУ... и, может быть, другие.

После выполнения вашей просьбы ребёнок рассказывает, что он сделал, а вы записываете (на листе нелинованной бумаги): СВЕТЛАНА БРОСИЛА В КОРОБКУ СЕМЬ СПИЧЕК.

– А я брошу... – сообщаете вы, – три спички!

Следует помнить, что общее количество спичек не должно превышать десяти, хотя ребёнок уже может считать до 20; счётные операции в дошкольном возрасте он будет производить в пределах 10.

Ребёнок пишет: МАМА БРОСИЛА В КОРОБКУ ТРИ СПИЧКИ.

Повторяется вся ситуация, описанная ранее (работа с кубиками). Не забудьте проанализировать запись решения.

После решения задачи вы спрашиваете у ребёнка:

– Что мы будем делать со спичками?

Если он забыл о вашем разговоре перед составлением задачи, напомните ему ситуацию этого разговора:

– Ты помнишь, я сказала: мы будем... – и делаете обводящее движение рукой, охватывающее предметы, лежащие на столе; среди них лежат тонированная бумага и клей. Если ребёнок не может вспомнить ваши слова, повторите их: – Я сказала: мы будем делать узор.

После этого вы вместе придумываете узор, наклеиваете спички и раскрашиваете их, соглашаясь с цветом бумаги. Выбор цвета обсуждается вместе. Узор какое-то время украшает комнату. Рядом с узором можно поместить текст задачи с её решением – в представлении ребёнка узор будет ассоциироваться с той деятельностью, результатом которой он явился и которая зафиксирована в условии задачи.

§ 3. СОСТАВЛЕНИЕ ЗАДАЧ НА ВЫЧИТАНИЕ

Следующий шаг – составление задач на вычитание. Желательно, чтобы с самого начала в этом занятии участвовал третий человек – взрослый. Организация рабочего места остаётся прежней: на столе лежат чистые листы нелинованной бумаги, фломастеры и таблички, необходимые ребёнку в грамотном оформлении его мыслей.

Вы достаёте заранее подготовленную коробку с одинаковыми кругами, размер которых определяется содержанием вашей последующей деятельности.

– Посмотрите, что в коробке!

– Круги. В коробке круги.

– Посчитайте, сколько их (кругов).

После пересчёта вы закрываете коробку и спрашиваете, хитро улыбаясь:

– Вы запомнили, сколько в коробке кругов? (Ну что, запомнили, сколько в коробке кругов?).

Получив ответ, вы предлагаете его записать. Пишет второй взрослый под диктовку ребёнка. Запись выглядит не совсем обычно: В КОРОБКЕ _____ СЕМЬ КРУГОВ. В ответ на недоумение ребёнка вы говорите ему, что потом мы здесь (на пустом месте) что-то напишем.

Второй взрослый (пусть это будет папа) просит вас:

– Мама, возьми из коробки четыре круга (ребёнок, как обычно, повторяет фразу сопряжённо или отражённо).

Вы выполняете просьбу, не заглядывая в коробку, отбирая круги наощупь и пересчитывая их вслух. Затем вы медленно вынимаете руку из коробки и переносите круги на стол. Замедленность вашего движения поможет ребёнку вычленить процесс убывания, уменьшения количества – в отличие от ситуации двух предыдущих задач, где он наблюдал процесс добавления, увеличения.

Папа быстро закрывает коробку, и вы все вместе пересчитываете круги.

– Сколько же кругов взяла мама? – обращается папа к ребёнку и удовлетворяется лишь полным ответом:

– Мама взяла из коробки четыре круга.

– Кто хочет это написать?

Если пишет взрослый, ребёнок ему диктует. Если запись делает ребёнок, не забывайте следить, чтобы он проговаривал вслух то, что пишет.

После записи второго предложения вы возвращаетесь к первому и заполняете пропущенное место словом БЫЛО.

Это делается без объяснений! Вы лишь говорите:

– Сначала в коробке было семь кругов, а потом мама взяла четыре круга.

Ребёнок читает условие задачи. Теперь папа (или вы) спрашивает партнёров:

– Петя, ты видел, сколько кругов в коробке?

– Нет, я не видел.

– Мама, а ты видела?

Мама тоже не видела, и вы записываете вопрос задачи, а над текстом – слово ЗАДАЧА. Вся запись имеет следующий вид:

ЗАДАЧА

**В КОРОБКЕ БЫЛО СЕМЬ КРУГОВ. МАМА ВЗЯЛА ЧЕТЫРЕ КРУГА.
СКОЛЬКО КРУГОВ В КОРОБКЕ?**

Вы спрашиваете у своих партнёров:

– Как же нам узнать? Смотреть в коробку нельзя.

Скорее всего, ребёнок уже будет иметь ответ, но нужно знать, как он к нему пришёл, т. е. нужно записать решение. Если ребёнок не сделает этого сам, любой участник работы может записать первую цифру. Затем, читая второе предложение, папа пишет знак «←», а ребёнок – цифру «4».

Вы выясняете у ребёнка, почему папа написал знак «минус». После записи ответа вы вместе прочитываете решение, снимаете крышку коробки и пересчитываете оставшиеся круги. Вы все с радостью произносите, взявшись за руки и ритмично поднимая и опуская их в такт речи:

– В коробке три круга. В коробке три круга. В коробке три круга!

Далее вы анализируете запись решения – выясняете, что обозначает каждая цифра. Около результата – цифры «3» – кто-нибудь из вас пишет в скобках слово КРУГА.

РЕШЕНИЕ

$7-4 = 3$ (КРУГА).

– Мы составили и решили ещё одну задачу. Молодцы! – резюмируете вы.

Что можно делать с кругами? Всё зависит от вашей фантазии. Но следует иметь в виду, что в отличие от первых двух задач на сложение, где результат решения представлял собой единую группу предметов, в данной задаче вы имеете две группы предметов: одну взяла мама, а другая осталась в коробке. Поэтому вы придумываете две разные ситуации для каждой группы: мама – для своих четырёх кругов, а папа с ребёнком – для оставшихся трёх.

Предлагаем вам один из многочисленных возможных вариантов. Вид деятельности – аппликация с дорисовыванием. После раздумий у мамы может появиться картинка с изображением трёх детей, играющих в мяч, который летит по воздуху от одного ребёнка к другому. Из одного круга получился мяч, три других превратились в головы детей. На этих кругах прорисовываются части лица, к ним пририсовывается туловище, рисуется одежда. Затем мама рисует обстановку, в которой эта игра происходит.

При создании второй картинке инициатива принадлежит ребёнку. Но если у него долго не возникает никакого образа, папа может наклеить один круг посередине листа и пририсовать к нему верёвочку – получается воздушный шар. Конечно, ребёнок тут же включится в ситуацию и, возможно, у вас появится такая картинка: продавец на улице держит в руках концы верёвок от трёх воздушных шаров.

По каждой картинке вы все вместе придумываете рассказы. Картинки и тексты к ним можно временно поместить в наборном полотне.

Работу, подобную описанной ранее, вы проводите и дальше, но меняете содержание деятельности. Такое введение в решение готовых текстовых задач может длиться полтора–два месяца и проводиться не только дома, но и во дворе, в парке, в лесу, на берегу реки (моря) и т. д. Не забывайте, что содержание текстов задач придумываете не только вы, взрослые, но и обязательно – дети. В дальнейшем составление задач следует чередовать с решением готовых задач.

§4. РЕШЕНИЕ ГОТОВЫХ ЗАДАЧ

При переводе детей на новый этап решения задач необходимо помнить, что критерием понимания текста по-прежнему остаётся практическая деятельность самих детей (а не взрослых). Это значит, что после чтения любого текста любой задачи дети обязательно проявляют свое понимание: производят действия с игрушками или реальными предметами, строят, рисуют, лепят, осуществляют драматизацию и т. п. Для примера предлагаем вам несколько конкретных ситуаций.

Вы сообщаете ребёнку:

– Я придумал(а) задачу. Сейчас мы будем её решать. Читай, Любаша.

СКОРО БУДЕТ ОБЕД. АЛЁНА ПОСТАВИЛА НА СТОЛ 1 ТАРЕЛКУ, А МАМА ПОСТАВИЛА 3 ТАРЕЛКИ. СКОЛЬКО ТАРЕЛОК ПОСТАВИЛИ НА СТОЛ АЛЁНА И МАМА?

После чтения задачи вы предлагаете дочке проиграть то, что она прочитала. Инициатива принадлежит девочке. Если она захочет, вы вдвоём можете провести драматизацию, но распределять роли должна Люба. Эту же ситуацию можно проиграть и с помощью кукол.

– Какое решение мы запишем? – спрашиваете вы.

В связи с тем что процедура записи решения уже хорошо знакома девочке, она записывает решение самостоятельно, озвучивая всё, что пишет. Затем вы выясняете, что скрывается за каждой цифрой. Ответы Любы должны быть полными, например:

– «1» – это я (Алёна) поставила одну тарелку; «3» – три тарелки поставила мама; «4» – четыре тарелки поставили я (Алёна) и мама (мы с мамой).

Если в ответе нет наименования, после обсуждения девочка его записывает. Решение задачи выглядит так:

РЕШЕНИЕ

$$1+3 = 4 \text{ (ТАРЕЛКИ).}$$

Дальше следует беседа о том, зачем эти тарелки были поставлены на стол. Нужно спросить, какое здесь (в этой ситуации) время суток – утро, день или вечер; сколько человек будут обедать; кто они; что они будут есть из этих тарелок и т. п.

Следующая задача:

ПАПА КУПИЛ 9 ЯБЛОК. ДОМА ОН ДАЛ 2 ЯБЛОКА БАБУШКЕ, СКОЛЬКО ЯБЛОК ОСТАЛОСЬ У ПАПЫ?

– Тут написано: сколько яблок осталось у папы? – спрашиваете вы. – Мы знаем это?

– Нет, не знаем!

– А как же узнать?

Ребёнок, возможно, уже решил задачу «в уме» или на пальцах и записывает решение. Каков бы ни был ответ – правильный или неправильный, – вы просите ребёнка изобразить эту ситуацию в рисунке. Понятно, что в одном рисунке передать последовательность событий нельзя, это можно сделать в серии из двух рисунков. Но всё решает сам ребёнок – вы не даёте ему никаких инструкций.

При анализе записи решения и рисунков обратите своё внимание, где находятся оставшиеся яблоки (может быть, в сумке у папы, может быть, на столе и пр.); поговорите об этом с ребёнком.

В заключение вы указываете на последнее предложение в тексте задачи, содержащее вопрос:

– Тут в задаче вопрос. Мы узнали, сколько яблок осталось у папы?

– Узнали.

– Сколько же? Покажи, где это написано в решении.

Ребёнок указывает на разность, называя ответ полностью, т. е. с наименованием.

– Вот. Мы нашли ответ, запишем его.

Начинаете запись вы, а продолжает ребёнок:

– ОТВЕТ: У ПАПЫ ... (далее пишет ребёнок) ОСТАЛОСЬ 7 (СЕМЬ) ЯБЛОК.

Ответ записывается с новой строки.

Ещё один пример.

В КОРОБКЕ БЫЛО 4 ФЛОМАСТЕРА. 2 ФЛОМАСТЕРА ВЗЯЛ АНТОША. СКОЛЬКО ФЛОМАСТЕРОВ В КОРОБКЕ?

Обычно дети быстро решают такие задачи, пользуясь пальцами, или в уме. Не запрещайте детям считать на пальцах! Пальцы – это инструмент, который всегда при себе и использование которого способствует формированию у детей представлений о количестве. Обращение к пальцам при совершении счёта

ных операций на определённом этапе развития (в дошкольном возрасте – во всяком случае) необходимо всем детям, независимо от состояния их слуха.

Однако правильный ответ ни в коем случае не исключает дальнейшей работы над смыслом. Вы предлагаете ребёнку продемонстрировать свое понимание. Он действует с реальными предметами. Коробка, которую вы заранее приготовите и положите где-нибудь в стороне от места вашей работы, не должна быть прозрачной.

После того как ребёнок, пересчитав фломастеры, вынет два, вы быстро закрываете коробку, делая вид, что не успели пересчитать оставшиеся фломастеры.

– В задаче написано, сколько фломастеров осталось в коробке? – спрашиваете вы, указывая на коробку.

Ребёнок пересчитывает весь текст задачи и отвечает:

– Нет.

После чтения вопроса он даст полный ответ:

– Нет, не написано.

– Мы знаем, сколько там фломастеров?

Вероятнее всего, ребёнок ответит положительно:

– Да, знаю! (Ведь он не только сразу решил задачу, но и видел, сколько фломастеров осталось, когда брал два.)

– А я не знаю! Тут не написано. Как ты узнал? – не сдаётся вы.

Ребёнок может попытаться открыть коробку, но вы препятствуете этому и повторяете свой вопрос:

– Как ты узнал?

Ребёнок пишет решение, и затем ответ проверяется.

Открыв коробку, вы радуетесь сообразительности ребёнка.

– Давай теперь запишем ответ.

Вы пишете это слово, ставите двоеточие, а ребёнок продолжает:

– В КОРОБКЕ 2 (ДВА) ФЛОМАСТЕРА.

Начинается беседа. Рассказывая о значении цифры «4», ребёнок говорит:

– Четыре фломастера было в коробке.

Но этот ответ не должен вас удовлетворить, хотя он и правильный. Вам необходимо «вытянуть» из ребёнка его персональное представление о ситуации. Поэтому вы указываете на оставшиеся в коробке фломастеры и с удивлением спрашиваете:

– Четыре фломастера? А тут два.

Ребёнок начнет практически воспроизводить первоначальную ситуацию, вкладывая в коробку изъятые фломастеры.

– А! *Сначала* было четыре фломастера. Давай запишем.

Под записью ответа ребёнок записывает это предложение. Если у ребёнка возникнут трудности в написании того или иного слова, он может найти табличку, прочитать её, а затем написать самостоятельно. После этого ребёнок рассказывает о значении цифры «2» (вычитаемого) и переходит к ответу.

Теперь вам надо «столкнуть» два времени – прошедшее и настоящее.

– Два фломастера (в ответе) было сначала? – интересуетесь вы.

Ребёнок возражает:

– Четыре фломастера было сначала!

– А два когда стало?

– Сначала было четыре фломастера, а два... потом! Потом было два фломастера! (Этот вариант высказывания ребёнка наиболее вероятен.)

– Да! Ты прав: потом стало два фломастера, давай запишем. Я буду писать, а ты диктуй.

Вы продолжаете запись, сделанную ребёнком несколько минут назад.

– Почему же стало два фломастера?

– Потому что Антоша взял два фломастера.

– Напишем и это. Ты поставь тут (вместо точки в конце последнего предложения) запятую и пиши. Что ты будешь писать?

Ребёнок произносит фразу и записывает её. Далее вы задаёте ребёнку вопрос, который поможет ему представить всю ситуацию более полно:

– Как ты думаешь, в коробке стало больше или меньше фломастеров?

Независимо от ответа вы просите ребёнка объяснить, почему он так думает.

В результате описанных разговоров первоначальный вид текста задачи видоизменился, он потерял облик задачи, но её смысл сохранился, только предстал для ребёнка с другой стороны:

СНАЧАЛА В КОРОБКЕ БЫЛО 4 ФЛОМАСТЕРА. ПОТОМ СТАЛО 2 ФЛОМАСТЕРА, ПОТОМУ ЧТО АНТОША ВЗЯЛ 2 ФЛОМАСТЕРА. В КОРОБКЕ СТАЛО МЕНЬШЕ ФЛОМАСТЕРОВ.

§ 5. РАСШИРЕНИЕ КРУГА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

На следующем этапе работы рекомендуется планомерно расширять рамки представлений, возникающие у детей при решении задач. Не усложняя математического содержания задач (счётные операции дошкольники осуществляют в пределах первого десятка, а школьники – в соответствии с программой класса), вы включаете в их тексты ту лексику (словарь и специфические языковые конструкции) и те ситуации, без понимания которых дети испытывают очень серьёзные трудности при решении задач в школе.

Рассмотрим некоторые ситуации.

ВВЕДЕНИЕ ДЕЙСТВИЙ С НЕОДИНАКОВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ

Если до сих пор при решении той или иной задачи дети имели дело только с одинаковыми предметами, то теперь в практику работы вводятся и другие тексты, в которых речь идёт о предметах неодинаковых. Это могут быть различные предметы или однородные, но отличающиеся друг от друга каким-либо признаком – цветом, формой, величиной. Приводим примерные тексты задач такого рода.

Задача 1. ЛЕРА ПОВЕСИЛА НА МАЛЕНЬКУЮ ЁЛКУ 3 ШАРИКА И 2 КОЛОКОЛЬЧИКА. СКОЛЬКО ИГРУШЕК ПОВЕСИЛА ДЕВОЧКА НА ЁЛКУ?

Задача 2. АНТОША ВЫМЫЛ И ПОЛОЖИЛ НА МЕСТО 4 МАЛЕНЬКИЕ ЛОЖКИ И 4 БОЛЬШИЕ ЛОЖКИ. СКОЛЬКО ВСЕГО ЛОЖЕК ПОЛОЖИЛ МАЛЬЧИК НА МЕСТО? (Слово «всего» вводится без объяснений.)

Организация работы по проявлению понимания текста этих задач остаётся прежней. Не забудьте выяснить у своих детей, о какой девочке написано в задаче 1 и о каком мальчике – в задаче 2. Не думайте, что эти вопросы бессмысленны. К сожалению, для многих детей, с которыми в течение дошкольного периода не проводится систематическая работа над смыслом речи, предлагаемые нами вопросы оказываются трудными. Практика показывает, что многие дети в подобной ситуации считают, что в задачах говорится о двух девочках (Лере и другой девочке) и о двух мальчиках (Антоше и каком-то другом мальчике).

Особое внимание нужно уделять выяснению понимания смысла наименования результата решения каждой задачи. В задаче 1 результат вычислений – 5 (игрушек). *Какие это игрушки? Это зайки, грибочки? Что это за игрушки?* В задаче 2 результат – 8 (ложек). Выясните, *какие это ложки* и т. п. Для полноты понимания ситуации итог бесед следует представлять в развёрнутом, а не кратком ответе.

Для задачи 1. ОТВЕТ: ЛЕРА ПОВЕСИЛА НА ЁЛКУ 5 ИГРУШЕК – ШАРИКИ И КОЛОКОЛЬЧИКИ.

Для задачи 2 ОТВЕТ: МАЛЬЧИК ПОЛОЖИЛ НА МЕСТО (В ЯЩИК СТОЛА) 8 ЛОЖЕК – БОЛЬШИХ И МАЛЕНЬКИХ.

В беседе по первой задаче спросите у ребёнка (детей), в какое время года это происходило, а после ответа – почему ребёнок так думает. В разговоре по тексту второй задачи обязательно выясните, о каком месте написано в задаче; куда положил мальчик вымытые ложки. Кроме того, как обычно, поговорите о том, каких ложек больше, а каких – меньше (**«провокационные» вопросы**).

Имейте в виду, что эти вопросы в данном контексте не так просты, как может показаться с первого взгляда. Ведь больших и маленьких ложек поровну, но слово «больше» при неправильной организации работы по развитию зрительного восприятия и формированию мышления долгое время у многих детей ассоциируется со словом «большие», а слово «меньше» – со словом «маленькие». Всё это нужно учитывать взрослым при составлении или использовании готовых текстов задач и непременно разводить эти понятия в процессе бесед и деятельности.

ВВЕДЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

В текстах задач такого рода описываемые единичные предметы или группы предметов находятся в разных местах более или менее ограниченного пространства. Использование задач с подобным содержанием направлено на то, чтобы при их решении дети были заняты не только вычислениями, но представляли себе местонахождение

ние предметов в объединяющем их пространстве. Понятно, что в начале этой работы предметы должны находиться недалеко друг от друга, расширение пространства происходит постепенно, и темп расширения у разных детей различен.

Рассмотрим некоторые задачи.

Задача 3. 3 ШАРА ЛЕЖАЛО НА СТУЛЕ, А 1 ШАР ЛЕЖАЛ ПОД СТУЛОМ. СКОЛЬКО ВСЕГО ШАРОВ БЫЛО НА СТУЛЕ И ПОД СТУЛОМ?

После чтения задачи до её решения вы предлагаете ребёнку (детям) проявить своё понимание смысла прочитанного любым способом: путём демонстрации действий с реальными предметами или игрушками: с помощью рисунка, лепки или конструирования. Деятельность может быть совместной: в ней могут участвовать другой ребёнок (дети), взрослые члены семьи. Инициатором и руководителем работы является, как обычно, глухой (слабослышащий) ребёнок. В процессе деятельности ведутся разговоры. Запись решения и ответа выглядит следующим образом.

РЕШЕНИЕ: $3+1=4$.

ОТВЕТ: ВСЕГО НА СТУЛЕ И ПОД СТУЛОМ БЫЛО 4 ШАРА.

Или: ВСЕГО БЫЛО 4 ШАРА (НА СТУЛЕ И ПОД СТУЛОМ).

Задача 4. В ЗАЛЕ ВИСЕЛИ КАРТИНЫ: 4 КАРТИНЫ – НА ПРАВОЙ СТЕНЕ И 2 КАРТИНЫ – НА ЛЕВОЙ. СКОЛЬКО КАРТИН ВИСЕЛО В ЗАЛЕ?

Вы видите, что эта задача для дошкольников достаточно сложна и по содержанию, и по грамматическому оформлению.

Во-первых, у детей (даже у школьников), как правило, возникают трудности при определении расположения сторон тела – правой и левой: очень часто в подобных ситуациях дети испытывают чувство неуверенности и прибегают к пробам.

Во-вторых, грамматические трудности состоят в том, что в двух случаях подлежащие («картины») употреблены без сказуемого («висели»), вместо которого поставлено тире. Опущено также слово «стене» (подразумеваемое последнее слово в условии).

Поэтому после демонстрации ситуации по тексту задачи и после решения задачи необходимо узнать у детей, что они думают о значении каждого слагаемого (*4 картины где были – лежали на полу или стояли около стены? А 2 картины?*) и суммы.

Ответ следует записать так: В ЗАЛЕ ВИСЕЛО 6 КАРТИН (НА ПРАВОЙ СТЕНЕ И НА ЛЕВОЙ СТЕНЕ).

Приведём примерные тексты ещё двух задач с пространственными отношениями (но уже без обсуждения организации работы).

Задача 5. В КАРМАНЕ ФАРТУКА У ПРОДАВЦА БЫЛО 9 ОРЕХОВ, А В РУКЕ ОН ДЕРЖАЛ 1 ОРЕХ. СКОЛЬКО ВСЕГО ОРЕХОВ БЫЛО У ПРОДАВЦА?

Задача 6. В САДУ РОСЛИ БЕРЁЗЫ. 7 БЕРЁЗ РОСЛО ОКОЛО ЗАБОРА, И ОДНА БЕРЁЗА РОСЛА ОКОЛО ДОМА (ВОЗЛЕ ДОМА). СКОЛЬКО БЕРЁЗ РОСЛО В САДУ?

ВВЕДЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

При решении задач с данным содержанием внимание детей привлекается к тем временным отрезкам, в которые происходят те или иные события.

Задача 7. СНАЧАЛА МАМА ИСПЕКЛА 4 ПИРОЖКА С КАПУСТОЙ, А ПОТОМ 6 ПИРОЖКОВ С ГРИБАМИ. СКОЛЬКО ВСЕГО ПИРОЖКОВ ИСПЕКЛА МАМА?

Задача 8. УТРОМ ГОНЧАР СДЕЛАЛ ИЗ ГЛИНЫ 3 ВАЗЫ, А ВЕЧЕРОМ ЕЩЁ 4 ВАЗЫ. СКОЛЬКО ВСЕГО ВАЗ СДЕЛАЛ ГОНЧАР?

В развёрнутом ответе должны фигурировать оба времени суток – утро и вечер.

УВЕЛИЧЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА ОБЪЕКТОВ И ДЕЙСТВИЙ

Как вы знаете, до сих пор в условии задач дети сталкивались с двумя числами. Теперь вы можете включать в работу тексты, содержащие и три, и четыре числа. Приведём несколько примеров.

Задача 9. РЕБЯТА ВЗЯЛИ 1 БАРАБАН, 5 ДУДОК И 3 МЕТАЛЛОФОНА. СКОЛЬКО ИНСТРУМЕНТОВ ВЗЯЛИ РЕБЯТА ДЛЯ ВЫСТУПЛЕНИЯ?

Решение следует записывать одной строчкой: $1 + 5 + 3 = 9$ (инструментов). Не упустите из виду, что обобщающее слово «инструменты» в ответе задачи нужно раскрыть:

ОТВЕТ: РЕБЯТА ВЗЯЛИ ДЛЯ ВЫСТУПЛЕНИЯ 9 ИНСТРУМЕНТОВ – БАРАБАН, ДУДКИ, МЕТАЛЛОФОНЫ.

Задача 10. МАМА ПОГЛАДИЛА 1 КРАСНУЮ ЛЕНТУ, 1 ГОЛУБУЮ ЛЕНТУ, 1 РОЗОВУЮ ЛЕНТУ И 1 ОРАНЖЕВУЮ ЛЕНТУ. СКОЛЬКО ВСЕГО ЛЕНТ ПОГЛАДИЛА МАМА ДЛЯ СВОИХ ДОЧЕК?

РЕШЕНИЕ: $1 + 1 + 1 + 1 = 4$ (ленты).

ОТВЕТ: МАМА ПОГЛАДИЛА 4 ЛЕНТЫ РАЗНОГО ЦВЕТА (или: КРАСНУЮ, ГОЛУБУЮ, РОЗОВУЮ И ОРАНЖЕВУЮ).

Особо нужно поговорить о дочках: *Кто это? Как ты думаешь, сколько их?* и др.

Задача 11. ПОРТНИХА СШИЛА 10 ПЛАТЬЕВ. 3 ПЛАТЬЯ ОНА ПРОДАЛА В ПОНЕДЕЛЬНИК. ВО ВТОРНИК ОНА ПРОДАЛА ЕЩЁ 2 ПЛАТЬЯ, А В СРЕДУ – ТОЛЬКО 1 ПЛАТЬЕ. СКОЛЬКО ПЛАТЬЕВ ОСТАЛОСЬ У ПОРТНИХИ?

Без объяснений вводится слово «осталось». Задачу нужно обязательно проиграть (главным действующим лицом является ребёнок).

Решение задач рекомендуется проводить 1–2 раза в неделю и использовать задачи с самым разным содержанием, не отбирая их для «тематической проработки».

Надеемся, что описанная в данной статье организация работы помогла вам увидеть главное:

- необходимость постоянного внимания с вашей стороны к языку; к тому, как ваш ребёнок понимает смысл каждого текста;

- необходимость предоставления ребёнку (детям) самостоятельности в проявлении своего понимания;
- создание условий для того, чтобы ребёнок мог взглянуть на описанную в задаче ситуацию с разных сторон.

Соблюдение вами этих «правил», а точнее, условий предупредит формирование у детей формального подхода к решению задач (который всегда приводит к тупиковой ситуации) и сделает процесс решения задач интересным и любимым.

§6. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПУТЁМ СООТНОШЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ ПО КОЛИЧЕСТВУ

При сравнении нужно

- пользоваться словами *поровну*, *больше*, *меньше*;
- соотносить предметы разной формы, величины и разного функционального назначения;
- соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- определять количество предметов наощупь без участия зрения;
- обозначать количество предметов словами, числительными и цифрами;
- понимать вопрос «Сколько?»;
- пересчитывать предметы в пределах 5–7, называя итоговое число.

Подробнее остановимся на том, **как надо учить ребят пользоваться словами *больше*, *меньше*, *поровну***.

Сначала вы употребляете эти слова в соответствующих случаях для оценки в разговоре, не заостряя внимание. Когда ребята сопоставляют группы предметов по количеству, дополняете их речь словами: *поровну*, *больше*, *меньше*, *тут и тут хорошо*, *одинаково*, *тут и тут поровну* или *тут нет*, *тут меньше*.

В другой раз обозначьте, оцените большее количество. Одновременно эти слова (*больше*, *меньше*) употреблять не рекомендуется.

Метод прикладывания и накладывания является действием по составлению пар. Выясняя правильность произведённого соотношения групп предметов моделирующими жестами, выясняйте эти пары.

Действия нужно совершать **одновременные**: ребёнок прикасается к одному предмету пары, взрослый одновременно с ним – к другому предмету. Слегка отодвигайте эту пару в сторону: «Так».

Точно так же поступаем с другими парами. Передвинув последнюю пару, взрослый говорит: «Поровну. Тут и тут поровну».

При передвижении элементов пар взрослый производит пересчёт вместе с ребёнком: «Один, два, три, четыре, пять. Всё. Поровну».

Дальше можно все предметы (кубики) собрать в кучку на столе или в две руки: спросить:

- Сколько тут? Сколько кубиков?
- Пять кубиков.
- У меня пять кубиков, и у тебя пять кубиков. Поровну. Одинаково.

Теперь у вас разные количества предметов – у кого-то из вас остаётся один или несколько предметов. Например, взрослый:

– У меня нет кругов. Тут нет кругов. У Нины есть круги. Тут есть круги. Тут нет кругов (фразы подкрепляются обводящими жестами).

– У Нины много кругов. У тёти нет кругов. Мало кругов. Тут меньше. Нет. Нет. (Когда недостаёт двух кругов.) Меньше (обводящий жест всей группы). Тут меньше кругов.

Разделив предметы на первоначальные группы, вы оцениваете: «Тут меньше», – указывая на соответствующую группу.

Аналогично вводится слово *больше*.

На следующих занятиях, когда ребята достаточно уверенно отвечают не только на вопрос «Где **больше?**», но и на провокационные вопросы «**Тут меньше?**», можно начинать употреблять слова *больше* и *меньше* в одной ситуации.

На восприятие количества оказывают влияние внешний вид предметов, их размер, расположение, степень знакомости и т. д.



Сопоставление таких групп с оценкой *больше-меньше* проводится тогда, когда дети будут уверены в своих действиях и ими будет накоплен большой опыт сопоставления разнообразных групп. Спрашивайте у ребят, где больше предметов, где меньше, проверяйте зрительную оценку методом прикладывания. Следите за расположением групп относительно друг друга и за разнообразностью предметов внутри групп. Требование, которое сохраняется на протяжении всего этого задания: проверять результаты накладыванием и прикладыванием.

Ещё один важный момент. Детям, особенно маленьким, трудно удерживать количества в уме, не опираясь на какие-либо вполне материальные, видимые представления. Поэтому при пересчёте предметов используйте пальцы. Ребёнок, прикасаясь к предмету, поднимает палец и называет число *один*, переходит к другому предмету, удерживая количество на пальцах. Затем, прикоснувшись к другому предмету, поднимает второй палец и называет – *два*. Так он пересчитывает все предметы. Подняв последний палец, поскольку прикоснулся к последнему предмету, ребёнок разворачивается (с помощью взрослого) так, чтобы в его поле зрения оказались все предметы. Взрослый спрашивает: «Сколько?» Обводит свободной рукой ребёнка пространство пересчитываемых предметов. Затем, показывая на пальцы, сжимает их все вместе (пять). «Там, там... – пять», – указание на пальцы.

Учите детей

- соотносить по количеству сыпучие тела и жидкости с помощью условной меры (чашка, стакан);

- соотносить по количеству предметы по-разному расположенные в пространстве;
- сопоставлять по количеству предметы, разные по величине.

§7. ЗНАКОМСТВО С ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ «БОЛЬШЕ НА...», «МЕНЬШЕ НА...»

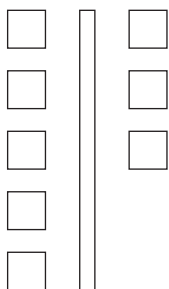
Занятие проводится, когда дети уже хорошо знают слова *больше*, *меньше* и умеют сравнивать количество предметов.

У педагога две корзинки (или коробки) с кубиками одного цвета. В одной корзинке 5 кубиков, в другой – 3. Корзинки накрыты салфетками.

– Ребята, будем считать. Кто будет мне помогать!

Педагог вызывает двоих желающих (Настю и Азата). Настю располагает справа, а Азата слева от себя лицом к остальным детям. На ковёр кладётся рейка или длинная линейка в качестве разграничителя.

Настя и Азат выкладывают свои кубики, остальные вместе с ними считают вслух.



– Ребята, сколько кубиков у Азата? (3). А сколько кубиков у Насти?(5). Ребята, у Насти и у Азата поровну!

Дети отрицают.

– А где кубиков больше? (У кого кубиков больше?)

Ответы детей.

– Правильно, у Насти кубиков больше (записывает на доске: «У Насти кубиков больше»).

– А теперь, ребята, смотрите. Азат, Настя, считайте вместе.

Азат и Настя считают, прикасаясь каждый к своим кубикам и подвигая кубик к предыдущему (начиная со второго), подчёркивая тем самым отнесённость числительного к совокупности. В итоге отсчитывают 3 кубика.

– Всё?

Азат:

– У меня нет кубиков.

– Вот так у нас получилось одинаково, поровну. У тебя, Настя, три кубика, и у тебя, Азат, три кубика.

Если Настя соглашается, то нужно выразить удивление. Закрыв своей ладонью два оставшихся кубика, взрослый спрашивает:

– А там что?

– Кубики Насти.

– Там много? Один?

– Два кубика.

– Посмотрим.

Педагог убирает руку, накрывающую кубики.

– Точно, два кубика.

И опять под свои слова: «На два кубика больше», – накрывает ладонью два кубика.

– А тут нет, – другой ладонью хлопывает пустое место под кубиками Азата.

После этого взрослый может то же самое содержание представить по-другому:
– Ребята, давайте посмотрим ещё раз.

Педагог руками Насти отделяет три её кубика от пяти:

– Так у Насти и у Азата одинаково, поровну. А так...

Педагог снова руками ребёнка обхватывает все Настины кубики и говорит:

– У Насти больше. Больше на два кубика!

Этот приём педагог повторяет несколько раз: «Так поровну, а так больше. У Насти больше на два кубика», – и записывает на доске.

Все вместе читают и показывают несколько раз на кубиках (так одинаково, а так больше на два кубика).

После этого кубики Насти и Азата выстраиваются в две башенки (вертикально). Одна башенка получается выше, а вторая ниже. Педагог снова использует тот же приём: так одинаково, а так больше на два. Все действия производятся руками детей.

Затем педагог просит детей закрыть глаза и к Настиной башенке добавляет ещё один кубик.

– Ребята, сколько кубиков у Насти (6)? А у Азата (3)? У кого кубиков больше?

– Да, у Насти кубиков больше. Больше на два?

Дети не соглашаются, и педагог записывает на доске фразу: «У Насти больше на 3 кубика».

Если есть дети, которые затрудняются ответить, снова используется описанный выше приём выделения одинаковых количеств, а затем большего. Выражение «меньше на...» на этом занятии не берётся.

Занятие, на котором прорабатывается выражение «меньше на...» проводится аналогично, но табличка «больше на...» не употребляется. Через несколько занятий, когда смысл употребления этих двух выражений детьми уяснится, можно будет таблички «больше на...» и «меньше на...» употреблять вместе в одной ситуации.

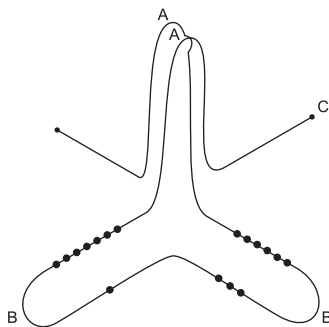
Для разных групп берётся разный объём материала на занятие, поскольку, например, одновременный счёт предполагает уже достаточный опыт работы в паре, опыт распределения внимания и за своими действиями, и за действиями другого, опыт подстраивания под темпы действия. Дети помладше втягиваются в эту ситуацию подольше, дети постарше справляются быстрее.

§ 8. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ «МОДИФИЦИРОВАННЫХ СЧЁТ»

«Модифицированные счёты» – это методическое пособие для решения текстовых задач по математике.

В облике счёт, во-первых, удержаны и внешне представлены некоторые категориальные отношения предмета математики: непрерывное – дискретное; части – целое; равное – неравное. Во-вторых, счёты являются вещью, которую можно дать в руки, и с которой можно производить какие-либо преобразования. В-третьих, счёты дают возможность построить развёрнутый разговор детей между собой, в котором на равных участвует взрослый.

Берётся длинный кусок гибкой проволоки диаметром примерно 3–5 мм и длиной 2 метра – достаточно жёсткой, чтобы удерживалась приданная ей форма, и достаточно мягкой, чтобы можно было ей эту форму придавать – и из неё делается крестообразное сооружение. Четыре петли (А, В) находятся под прямым углом друг к другу. На часть В петли надеваются бусины или косточки от канцелярских счёт в количестве 20–30 штук. Облик этого сооружения фиксирует две плоскости – вертикальную и горизонтальную. И в той и в другой находятся по две петли. Но если в вертикальной плоскости эти две петли А находятся одна в другой, то в горизонтальной плоскости две петли В отделены друг от друга. Проволока даёт возможность горизонтальные петли свести вместе. Этим одновременным сходством и различием мы подчёркиваем сходство и различие, «перетекаемость» «целого» и «частей». Разница в возможных действиях также подчёркивается сходно-различным обликом вещей. В горизонтальной плоскости ребёнок воспринимает четыре «конца»: петли В и концы проволоки С. Каждая из петель В имеет соответствующий отогнутый конец С, поэтому можно видеть и две одинаковые пары концов, ориентированные по-разному (под прямым углом друг к другу). Таким образом, ребёнок по разнице во внешнем виде уже может быть неосознанно готов к возможной разнице в действиях, а по внешнему сходству может удерживать глубинные математические отношения на произвольном, неосознанном уровне восприятия сходства действий.



Педагог: «Ребята, будем решать задачу. Прочитайте задачу».

Задача. В АВТОБУСЕ ЕХАЛИ 10 РЕБЯТ. НА ОСТАНОВКЕ ИЗ АВТОБУСА ВЫШЛИ 3 МАЛЬЧИКА. НА ДРУГОЙ ОСТАНОВКЕ В АВТОБУС ВОШЛИ 2 (ДВЕ) ДЕВОЧКИ. СКОЛЬКО ПАССАЖИРОВ ПОЕХАЛИ ДАЛЬШЕ?

- Ребята, про что задача?
- Эта задача про автобус... про девочек... про мальчиков... про пассажиров...
- Ребята, а что главное в задаче?
- Я думаю, главное в этой задаче – автобус... остановки... две девочки... про трёх мальчиков ... про пассажиров...
- Что мы не знаем в задаче?
- Сколько пассажиров поехали дальше.
- Ребята, кто про что будет показывать?
- Я буду показывать про девочек (Ира).
- Я буду про остановки (Лейсан).
- Я покажу про автобус (Гульназ).
- Про вопрос я покажу (Рома).
- Я покажу про ребят (Ильназ).
- Я буду показывать про мальчиков (Гузель).

– Ребята, покажите на «счётах», про что задача, и решите её.

Учащиеся располагаются вокруг «счёт» так, чтобы было всем удобно. Они определяют на «счётах» места (автобус, остановки и т. д.), про которые будут показывать. Это место на проволоке они держат руками.

Затем педагог выясняет у ребят:

– Тут что (кто)? Ты про что показываешь? Хорошо, покажите про это.

Дети показывают, используя при этом текст задачи.

В ходе демонстрации выясняется, что не все понимают смысл слов «вошли», «вышли», «пассажиры». Дети прорабатывают смысл этих слов через демонстрацию и через вопросы: «Девочки, мальчики, тёти, дяди – кто это? Как можно их назвать по-другому?»

В ходе демонстрации ребята пользуются текстом задачи для доказательства своих действий. Если дети не делают этого, учитель побуждает их своими вопросами:

– Почему тут так? Ильназ, ты про что показываешь?

– Я показываю про ребят.

– Покажи на «счётах», где это.

Ильназ отсчитывает 10 косточек на горизонтальной петле «счёт». Педагог:

– Сколько тут ребят?

– Тут 10 ребят.

– Гульназ, а ты про что показываешь?

– Я показываю про автобус.

– Покажи, где автобус?

Получается, что автобус на одной петле проволоки, а 10 ребят – на другой.

Педагог:

– Автобус тут? Да, Гульназ?

– Да.

Учитель вместе с ребятами начинает выяснять: *Где ребята? Почему автобус там? Ребята там далеко, а автобус едет тут?* Учитель добивается, чтобы учащиеся поняли, что «ребята находятся в автобусе», и именно это надо показать на счётах.

Не может Гульназ показывать «автобус» (кусочек проволоки) в одном месте на счётах, а Ильназ показывать «ребят» (счётные косточки) в другом месте «счёт».

Договорившись друг с другом, в какой части счёт (на какой из горизонтальных петель) будут «ребята в автобусе», напарники (Гульназ и Ильназ) показывают «движение автобуса с десятью ребятами» на «счётах». Педагог:

– Автобус с ребятами едет, едет...

Ребята подхватывают речь учителя, передвигают по проволоке 10 косточек. Педагог:

– Едут, едут, а потом?

– А потом остановка (Ира).

– Я показываю про остановки (Лейсан).

– А там где про остановки? (Учитель показывает в сторону текста).

Лейсан читает текст задачи и находит слова «на остановке», и «на другой остановке». Учитель фиксирует внимание ребят, задерживая руку Лейсан при словах про остановки.

– Покажи это на «счётах».

Учащийся, который показывает первую остановку, держит место руками на проволоке одной рукой. Когда к нему подъезжает автобус, к нему присоединяется учащийся, который показывает про 3 мальчиков (вышли). Двое учащихся работают вместе: один держит руками остальных, а другой 3 косточки на остановке. Педагог:

– Лейсан, остановка одна?

– Нет. Тут и тут. Тут (здесь) первая остановка автобуса, а здесь – вторая остановка.

– Значит, ребята, две остановки?

– Да, две остановки (автобусные остановки).

Автобус возвращается на исходную позицию, и прodelьваются все действия с автобусом и ребятами заново.

Руки детей, имитирующие автобус и пассажиров, двигаются по проволоке дальше. Ребята:

– Автобус едет, едет, а потом остановка.

– А потом? (А потом что происходит?).

– Мальчишки вышли из автобуса. (Гузель показывает в текст.)

– 5 мальчиков вышли из автобуса?

– Нет. Из автобуса вышли 3 мальчика.

Гузель показывает на «счёты», убирает из числа ребят в автобусе 3 косточки: переводит их на нижнюю горизонтальную петлю.

(Педагог может задавать и такие вопросы: «Общее число (число) пассажиров увеличилось, уменьшилось или осталось тем же самым?»)

– Всё? Больше ничего не произошло? Автобус дальше едет, едет, едет... А потом что происходит?

– Потом девочки вошли (Гузель).

– А где были девочки? Дома?

– Нет, девочки были на остановке, потом девочки вошли в автобус (Ира).

Учащийся, который показывает про вторую остановку, держит рукой место на проволоке. На этом месте другой учащийся держит рукой 2 косточки (2 девочки, которые вошли в автобус). Педагог: «Автобус едет, едет, едет дальше. Что потом произошло?»

Учащийся, который показывает автобус, учащийся, который показывает 10 пассажиров в автобусе, и учащийся, который показывает 2 девочек в автобусе, двигаются по проволоке одновременно до конца проволоки. Педагог:

– Рома, ты про что показываешь?

– Я показываю про вопрос.

– Про какой вопрос?

Ребята читают вопрос задачи. Педагог:

- Мы про это знаем? Рома, ты знаешь?
- Да, знаю. Тут девять ребят.
- Сначала мы не знали, а теперь знаем, мы сами узнали. Рома, покажи, где это на «счётах».

Рома показывает на «счётах» число оставшихся пассажиров. Педагог:

– Ребята, давайте ещё раз сосчитаем, сколько пассажиров поехали дальше.

Ребята считают число пассажиров, поехавших дальше. Сосчитали:

– 9 пассажиров поехали дальше.

– Ребята, мы решили задачу?

– Да, мы решили задачу.

После этого надо обязательно пересказать, что происходило в работе на «счётах», но без ситуативных деталей, а вытягивая математические отношения. Педагог: «Запишите решение задачи в тетрадь». Ребята записывают:

РЕШЕНИЕ

1) $10 - 3 = 7$ (п.)

2) $7 + 2 = 9$ (п.)

ОТВЕТ: 9 ПАССАЖИРОВ ПОЕХАЛИ ДАЛЬШЕ.

NB! Особо важно!

- Использование «счёт» помогает учащимся **наглядно удерживать в представлении конкретные ситуации** математических задач, что необходимо для младших школьников в процессе присвоения детьми математического содержания и математических отношений.
- «Счёты» позволяют **разворачивать предметную речь учащихся** постепенно по мере освоения процедуры решения. И, самое главное, позволяют одновременное осуществление (проявление и фиксации) всех сторон описания математических и физических величин, упомянутых в задаче.
- Необходимо из действий и реплик детей (когда они уже привыкли к процедуре, облику, манере работы со «счётами») вытягивать **развёрнутую математизированную самостоятельную речь**. Например, после (или вместо) реплики «Тут и тут» (Лейсан): «Предположим (пусть, допустим, пускай, я придумала и т. д.) тут будет первая остановка автобуса (автобусная остановка), а тут будет вторая автобусная остановка».
- После проигрывания на «счётах» необходим законченный, целостный рассказ у доски с записью о том, что происходило. В рассказе **подчёркиваются не детали ситуации, а общий математический смысл**. Вспоминается не то, что Гузель передвигала косточки, а то, что происходит с заданной в задаче величиной, числом. Например, не «Три мальчика вышли из автобуса» – а «Число пассажиров в автобусе уменьшилось (на три) после выхода трёх мальчиков».

§ 9. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «ЭКРАНА»

Методическое пособие «Экран» представляет собой прямоугольник размером приблизительно 0,5 м х 50 см х 100 см, сделанный из прозрачной пластмассы (оргстекла). Он используется для проявления понимания одновременности существования различных математических представлений/смыслов при решении арифметических задач. Например, таких:

«Насыпали 5 мешков пшеницы по 50 кг в каждый и 3 мешка ржи по 60 кг в каждый. Сколько всего зерна насыпали в мешки?», «25 цветов поставили в 3 хрустальных и 2 фарфоровых вазы. Сколько цветов в каждой вазе?», «На выставке в двух больших залах по 20 картин, а в нескольких малых залах по 10 картин. Всего на выставке 80 картин. Сколько малых залов на выставке?» и т. д. (О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. «2500 задач по математике». 1–3 класс. М.: Изд. АСТ, Астрель, 2000).

Основная специфика работы с пособием заключается в использовании одновременно двух поверхностей, прозрачность экрана позволяет детям работать в правильном математическом смысле. А именно: одна группа детей показывает на одной стороне экрана цветы (кг, зёрна, картины) и всё, что с ними происходит. Вторая группа показывает в этом же месте экрана, но на другой стороне, вазы (мешки, залы). Педагог налаживает совместность и одновременность действий детей. Как происходит использование «экрана» при решении задач, рассказано в описаниях уроков.

Необходимо отметить, что пособия «Модифицированные счёты» и «Экран» не отменяют уже известные, обычные способы решения, а именно: демонстрации, рисунки, показы на предметах, схемы и т. д. Однако использовать их предлагается почаще.

Опишем урок, на котором ребята впервые увидели экран и познакомились с процедурой решения задачи на нём.

На доске задача.

Задача. РЕБЯТА ИЗ ЛАГЕРЯ ПОЕХАЛИ В КИНО. УТРОМ В 3 МАШИНАХ РАЗМЕСТИЛИСЬ ПО 5 ЧЕЛОВЕК, А ДНЁМ 19 ЧЕЛОВЕК ПОЕХАЛИ В АВТОБУСЕ. СКОЛЬКО ЧЕЛОВЕК ПОСЕТИЛИ КИНОТЕАТР?

Дети читают задачу. Педагог:

– Ребята, как это понимать «разместились?» Покажите.

Дети изображают автобус, рассаживаются по местам. В этот момент педагог спрашивает:

– Что вы сделали?

Ребята отвечают, что они разместились, указывая на слово в условии задачи.

– А так можно? (Педагог показывает, что один пассажир стоит, взявшись за поручни.)

Ребята соглашаются. Далее идёт работа по выяснению смысла других словосочетаний (например, «посетили кинотеатр»). Затем идёт работа над текстом задачи.

Педагог:

– О чём говорится в задаче?

– В задаче говорится о кино, о ребятах, о машинах, о кинотеатре, о людях, об автобусе. (Всё, что называли ребята, воспитатель записывает в столбик, ребята сопряжённо проговаривают.)

– Ребята, а что самое главное в задаче?

– Главное в задаче – люди, машины, автобусы.

Воспитатель стирает с доски лишние записи, оставляя только три названные.

– Что нам нужно узнать в задаче? (О чём спрашивается в задаче?)

Кто-то из детей догадывается, подходит к доске и указывает на вопрос задачи: «Сколько человек посетили кинотеатр?»

– Почему ты так думаешь?

– Потому что здесь стоит вопрос. (При этом идёт постоянное сопряжённое проговаривание всех фраз.)

– Ребята, а как же мы узнаем про это: сколько человек посетило кинотеатр?

Дети задумываются. Педагог:

– А мы возьмём вот этот экран (в руках педагога прозрачный экран из органического стекла) и то, о чём мы говорили, покажем на экране. Кто про что будет показывать?

– Я буду показывать про ребят (Гузель).

– Гузель, про каких ребят ты будешь показывать, покажи в тексте.

Гузель подходит к тексту задачи и указывает на фразу: «Утром в 3 машинах разместились по 5 человек».

Воспитатель делает запись на доске: «Про ребят, которые разместились по 3 машинам».

– А я буду показывать про людей (Алсу).

– Про каких людей? Покажи в тексте задачи.

Алсу показывает фразу: «...а днём 19 человек поехали в автобусе».

– А я буду показывать про машины (Павлик указывает в тексте задачи соответствующее место).

Воспитатель записывает: «Про 3 машины, в которых разместились ребята».

– А я буду показывать про автобус (Алёша показывает в тексте соответствующее место).

Воспитатель записывает: «Про автобус, в котором ехали 19 ребят».

Все записи на доске сопровождаются сопряжённым проговариванием и выглядят таким образом:

Гузель: «Про ребят, которые разместились по 3 машинам».	Павлик: «Про 3 машины, в которых разместились ребята (по 5 человек в каждой)».
Алсу: «Про ребят, которые разместились в автобусе (19 человек)».	Алёша: «Про автобус, в котором ехали 19 ребят».

– А сейчас, ребята, про всё это покажите на экране.

Ребята несколько растеряны, не знают, где и с какой стороны их место у экрана. Вот здесь педагог и помогает найти детям свои места, взглянув на запись на доске.

– Ребята, посмотрите, как на доске написано.

Алсу догадывается и расставляет ребят по местам: сама с Гузель встаёт с одной стороны экрана, а Павлика и Алёшу ставит с другой стороны. Если ребята сами не могут догадаться, педагог спрашивает: «С какой стороны экрана будете показывать про ребят, а с какой про транспорт?»

– Про кого сначала будем показывать?

Павлик отвечает, что сначала будут показывать про 3 машины, в которых разместились по 5 человек, и указывает на текст задачи.

– А кто с другой стороны экрана будет показывать?

Выясняется, что Гузель, которая вызвалась показывать про ребят, разместившихся по трём машинам.

Педагог спрашивает Павлика:

– А где тут машина на экране?

Павлик прикладывает палец.

Педагог, обращаясь к Гузель и к ребятам:

– А где ребята?

Гузель показывает, что ребята внутри машины. Она прикладывает палец с другой стороны экрана к пальцу Павлика.



Урок математики в 6-м классе, работа с экраном.

Учителя Н.Н. Ефорова и Е.Г. Самсонова,

Центр реабилитации слуха,

Набережные Челны, 2002

Педагог даёт команду: «Поехали!».

Павлик ведёт своим пальцем по экрану, а палец Гузель остаётся на месте.

Педагог:

– А что, машина пустая? Ребята не поехали?

Гузель догадалась, что оплошала. Павлик и Гузель снова прикладывают пальчики друг к другу. Снова звучит команда: «Поехали!» Гузель повела свой пальчик, а Павлик – нет.

Педагог обращается к Павлику:

– Что, машина осталась? Ребята без неё побежали в город?

Ребята, пообсуждав между собой, выясняют ситуацию и после команды: «Поехали!» Павлик и Гузель приставляют пальчики через экран друг к другу и ведут их одновременно. Причём Гузель как бы прерывает свою линию, делит её на 5 частей, а Павлик подстраивается под её шаг, говорит, что его линия не прерывается, так как это одна машина. То же самое проделывают со второй и третьей машинами. Ещё раз выясняется, где машины, а где ребята, и всеми произносится фраза: «3 машины, по 5 человек в каждой». Педагог:

– Что значит «по 5 человек»? Как про это сказать по-другому?

Ребята предлагают:

– 5 человек в первой машине, и во второй машине 5 человек, и в третьей машине 5 человек, и в четвёртой 5 человек, и в пятой... и в двадцать седьмой машине. В каждой машине 5 человек. Так?

– У нас в задаче что сказано?

Ребята уточняют, вычитывая из текста задачи: «Три машины по 5 человек в каждой».

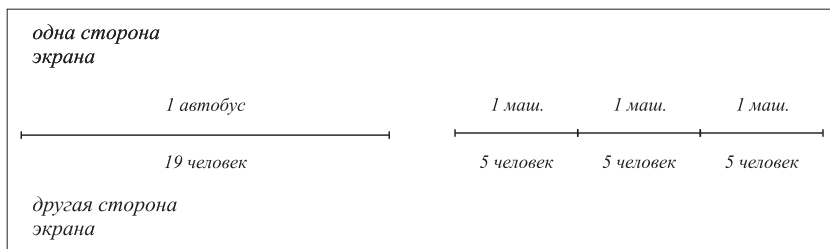
– Значит для нашей задачи, для данного случая – 5 человек, 5 человек, 5 человек. «Пять» повторяется три раза.

В этом разговоре недопустимы отдельные реплики, надо разворачивать речь детей (можно писать на доске варианты ответов). В дальнейшем (на этом уроке и на последующих) педагог старается не упускать возможность включения и употребления в своей речи терминов, предметных словосочетаний, именованных чисел (5 человек, 3 машины или 3 раза) и высказываний типа «для данного случая» (рядом или вместо высказывания «в нашей задаче»).

Затем своё место у экрана занимает вторая пара – Алсу и Алёша. Алёша приставляет пальчик к экрану с одной стороны, Алсу приставляет свой пальчик к пальчику Алёши с другой стороны, и они одновременно ведут их: Алёша ведёт сплошную линию – это автобус, а Алсу с другой стороны как бы делит её на 19 частей – это 19 человек в автобусе. При передвижении Алёшиного пальца (автобуса) она «ставит» 19 точек.

Далее педагог предлагает ребятам взять фломастеры разного цвета (например, чёрного и красного) и проделать всю работу не пальчиками, а фломастерами.

Получается такая схема:



Педагог объясняет, что получилась схема. Это новое слово для ребят, поэтому словосочетания с ним пишутся на доске.

После всей этой работы приступают к решению задачи.

Выясняется, что про автобус всё известно, а про ребят в машинах нет.

Обязательно устно проговаривается: «Мы хотим узнать про число ребят и пишем по 5 ребят в 3 машинах или берём 5 по 3 раза и получаем 15».

РЕШЕНИЕ

1) Сколько ребят разместились в 3 машинах?

$5 \times 3 = 15$ (ребят разместились в машинах).

2) Сколько человек посетили кинотеатр?

$19 + 15 = 34$ (посетили кинотеатр).

ОТВЕТ: 34 ЧЕЛОВЕКА ПОСЕТИЛИ КИНОТЕАТР.

После того как ребята написали ответ, педагог обращается к записи решения задачи: «Что означает (в первом действии) число 5?», «Что означает число 3?», «Почему тут знак умножения?» и т. д.

Подобные вопросы задаются также и по второму действию. Когда выяснено значение всех чисел и знаков, работа считается законченной.

NB! Особо важно!

- Использование экрана помогает учащимся за счёт своей конструкции и материала **наглядно удерживать в представлении конкретные ситуации** математических задач, что необходимо для младших школьников в процессе присвоения детьми математического содержания и математических отношений.
- Экран позволяет **разворачивать предметную речь учащихся** постепенно по мере освоения процедуры решения. И, самое главное, позволяет одновременное осуществление (проявление и фиксации) всех сторон описания математических и физических величин, упомянутых в задаче. Так каждая пара, изображающая какие-либо величины на определённых сторонах экрана, развернуто описывает свои действия и «предметно высказывается» относительно величин.
- Сходство и различие высказываний должно быть подчёркнуто педагогом. Подчёркивается возможность и необходимость **описывать «одно и то же» разными величинами, разной лексикой и разными грамматическими конструкциями**, которые в математике чаще всего употребляются как жёсткие логические конструкции.

Например, Алёша, выбравший разговор об автобусе, говорит: «1 автобус везёт 19 человек». Педагог обязательно должен в соответствие его высказыванию поставить другое высказывание, исходящее вслед от его напарника с другой стороны экрана. Алсу говорит: «19 человек едут в 1 автобусе». Возможно даже одновременное говорение Алёши и Алсу, когда их пальцы движутся по экрану, но сказанные две фразы должны быть обязательно услышаны и поняты всеми ребятами.

Собственно, прозрачный экран и служит для реализации этой возможности – один и тот же факт описывать одновременно с двух позиций. Здесь видно проявление одновременности существования факта (автобус с ребятами) в разных математических величинах, в разных «единицах описания» («автобус» и «ребята»).

• Со временем высказывания должны усложняться: *3 машины везут ребят, по 5 ребят в каждой, каждая из 3 машин везёт 5 человек, в каждой из 3 машин по 5 ребят* и т. д. Например, высказываниям Павлика: «3 машины везут ребят. В каждой едет 5 человек», – с другой стороны экрана вторят высказывания Гузель: «5 человек едут в 1 машине, по 5 человек размещаются в каждой из 3 машин...»

Понятно, что **уровень сложности «предметной речи» задаёт учитель**, который чувствует готовность учащегося воспринять высказывание, а затем и самостоятельно его использовать. Для этого, как обычно, словосочетания или полные высказывания записываются на доске.

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ НА ДВИЖЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «ЭКРАНА»

Задача. ИЗ ГОРОДА А В ГОРОД В ВЫШЛИ ОДНОВРЕМЕННО В ОДНОМ НАПРАВЛЕНИИ 2 ПОЕЗДА. ОДИН ИЗ НИХ ШЁЛ СО СКОРОСТЬЮ 50 КМ/Ч (50 КИЛОМЕТРОВ В ЧАС), ДРУГОЙ ШЁЛ СО СКОРОСТЬЮ 25 КМ/Ч (25 КИЛОМЕТРОВ В ЧАС). НА КАКОМ РАССТОЯНИИ ДРУГ ОТ ДРУГА БУДУТ ПОЕЗДА ЧЕРЕЗ 6 ЧАСОВ ПОСЛЕ НАЧАЛА ДВИЖЕНИЯ?

Учитель просит прочитать задачу сначала вместе с ним, а потом самостоятельно. После чтения задачи и выяснения, все ли слова в задаче понятны, учитель спрашивает учащихся: про что задача? Учащиеся наговаривают «про что задача», а учитель записывает на доске примерно следующее:

про 2 поезда,
про город,
вышли одновременно,
начало движения,
расстояние – ?
скорость,
50 км/ч,
25 км/ч
время 6 ч
направление.

В дальнейшем необходимо всё записанное **привести к краткой записи:**

скорость

50 км/ч (1 поезд)

25 км/ч (2 поезд)

время 6 ч

расстояние – ?

Через несколько уроков (торопиться не надо!) можно ввести табличную запись:

Поезда	Скорость	Время	Расстояние
1-й поезд	50 км/ч	6 ч	? км
2-й поезд	25 км/ч	6 ч	? км

Учителю лучше сразу классифицировать высказывания детей: в один столбик записывать слова-характеристики движения (2 поезда, в одном направлении и т. д.); в другой – величины, характеризующие движение (скорость, время, расстояние, путь); в третий – слова, описывающие конкретность ситуации (поезд, город и т. д.).

Разделение на три группы необходимо, чтобы

- каждый раз при решении любой задачи была возможность вводить в оборот обсуждения сначала в собственной учительской речи слова-термины (начало движения, одновременно, со скоростью и т. д.), потом побуждать детей (объяснять) выражать свою мысль указанными словами-терминами;

- чётко вырисовывалась группа знаков и слов, отражающих, описывающих происходящее движение с точки зрения физических, математических величин s , t , v , которые через определенное время (месяцы или годы) будут организованы в формулы.

После того, как сделана краткая запись, учитель просит (показывая на текст задачи и краткую запись) показать «про это» на методическом пособии «экран».

Учащиеся распределяют между собой роли и находят каждый своё место «на экране».

Учитель выясняет у ребят, кто есть кто: кто – «1 поезд» (Рушан), кто – «2 поезд» (Салават) и почему они встали так: 1-ый поезд на одной стороне, а 2-ой поезд – на другой стороне?

– Покажите город А (начало движения). Почему город А тут, а не тут? – провоцирует учитель ребят, ставя точку А в любом месте «экрана»: – А так можно? А так?

Ребята выбирают точку А (город), или по-другому – «начало движения», и начинают двигаться в разных направлениях:

– Почему вы так поехали?

Учащиеся уже давным-давно привыкли, что на любой вопрос нужно отвечать, используя текст, – доказывая, подтверждая свой ответ выдержками из текста.

Поэтому ребята снова читают текст и находят слова «в одном направлении». Учитель «подталкивает» их ехать в одном направлении, спрашивая:

– Вы договорились, куда ехать? А так можно ехать?

Ребята ставят палец в город А (начало движения) и, договорившись, едут одновременно в одном направлении. Альтернативными вопросами учитель проясняет смысл выражения «в одном направлении» – т. е. реально противопоставляя возможности одновременного движения двух поездов (двух пальцев по экрану) в разные стороны, добиваясь у детей отрицания всех тех вариантов движения, при которых два пальца по экрану, т. е. «два поезда», движутся из одной точки в разных направлениях.

Этот разговор важен как начало собирания опыта изображения фундаментальных смыслов для физико-математических ситуаций. Конечно, на первых занятиях не должно глубоко анализировать разницу содержаний терминов «в одном направлении» и «одновременно» – достаточно «вытащить» на обсуждение в разговоре понимаемую мысль о пространстве/месте (*Где? Куда едут? Где находятся?* – «в одном направлении») и мысль о времени (*Когда? В какое время?* – «одновременно»). В начальной школе нужно понимать ситуацию задачи на уровне здравого смысла, относиться к этим словам и словосочетаниям как к обычным словосочетаниям и выяснять их контекстный смысл.

Учитель выясняет у учащихся, куда они едут, где находится город В. Он ставит точку В в любом месте экрана, спрашивая:

– Тут может быть город В? А тут?

Учитель просит учащихся показать направления движения из города А в город В. Ребята показывают пальцем направление движения из города А в город В.

Учитель уточняет у ребят, где город В, и сам предлагает ребятам нужный ему (удобный для работы на «экране») вариант: «А тут можно?».

Первый момент развёртывания ситуации движения – проявление «житейского» смысла задачи. Первоначально учащиеся распределились так: 1-й поезд – на одной стороне экрана, 2-й поезд – на другой стороне экрана.

2-й поезд (вторая сторона экрана)

-----А-----В----- (вид сверху)

1-й поезд (первая сторона экрана)

Учитель просит учащихся показать про два поезда. Ребята ставят пальцы в точку А и говорят:

– Начало движения, поезд едет, едет, едет...

Учитель просит сначала показать один поезд, а потом про другой. Ребята сначала показывают город А (начало движения), а потом показывают, как поезд едет (в дальнейшем необходимо говорить: «движется, перемещается»).

– Про поезда я вижу, а про расстояние и время – нет.

Учитель добивается, чтобы учащиеся показали расстояние и время движения первого поезда. Ребята ещё раз показывают, как едут поезда. Учитель:

– Что это за линия, проведённая пальцем?

– Это расстояние (километры).

– Хорошо, это расстояние. А где время? Время и расстояние – на одной линии или нет?).

Второй момент развития ситуации – проявление смысла движения, разговор о расстоянии и времени движения. Задавая провокационные вопросы, учитель добивается, чтобы ребята показали пройденное расстояние на одной стороне экрана, а время движения – на другой стороне.

– Расстояние и время какого поезда вы показываете: первого или второго?

Выяснив, что первого, учитель чётко утверждает: это время движения и расстояние, которое проходит первый поезд.

Затем он спрашивает у ребят: «Где мы изображаем расстояние, пройденное вторым поездом (одна сторона экрана) и где изображаем время движения второго поезда (другая сторона экрана)?» Учитель с ребятами утверждает две характеристики движения: пройденное расстояние и время движения поезда. Учитель просит ещё раз показать ребят, как едет первый/второй поезд. Они показывают это руками и говорят: «Поезд едет, двигается, перемещается».

Поскольку это далеко не первая ситуация показа, то учитель пользуется новыми словами (движется, перемещается, удаляется от города А и т. д.), которые дети ситуативно понимают. В следующие моменты обговаривания движения поездов учитель уже направляет глаза учащихся на записанные на доске словосочетания «поезд движется... перемещается... проходит путь... и т. д.». Таким образом, в собственную речь детей втягиваются термины.

– Где расстояние? Тут ничего нет, только город А (показывает на точку и букву), и всё!

Ребята понимают, что нужно взять фломастеры и провести линии (расстояние и время).

Третий момент – изображение (графическое, схематическое) математического смысла. Задача учителя на данном этапе – вывести ребят на *изображение расстояния (км)* на одной стороне, а *времени (ч)* на другой стороне экрана.

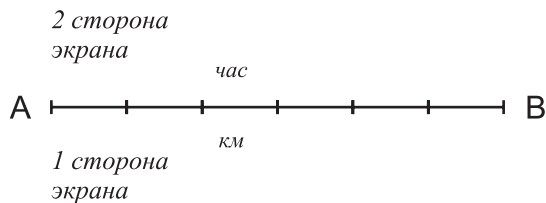
Для этого учитель просит ещё раз показать, как ехали поезда.

– Поезд едет, дальше, дальше... Да?

Учащиеся обращаются к тексту и видят, что поезда ехали 6 часов. Тогда учитель говорит:

– Расстояние вижу (показывает на линию, проведённую фломастером на одной из сторон экрана), а 6 часов не вижу. Покажите, где часы (время в пути). Кто будет показывать?

Показывать время вызывается Оля.



Ребята догадываются, что расстояние – на одной стороне экрана, а время – на другой. Они вычерчивают одновременно линию времени и расстояния, которые получаются зеркальными отражениями друг друга, так как начало движения фломастеров в точке А, но длины их обычно разные, не соотносены друг с другом.

Учитель просит показать на экране 1 ч от начала движения, 2 ч, 6 ч. Учитель даёт ребятам образец полного ответа: «Я показал(а) время движения – это 1 ч... Оно равно 2 (двум ч)... Время движения 6 ч».

– Так, хорошо, 6 ч я вижу, а расстояние – нет, не вижу. Покажите 6 ч и расстояние, путь, который проехал поезд.

– Один час, ещё один час, ещё один час... (Оля).

– Едет, едет, а числа нет (Рушан).

– Так какое расстояние проехал поезд?

Четвёртый момент развития ситуации – выяснение/установление соответствия между величинами. Ребята, обращаясь в текст, показывают запись «50 километров в час». Затем снова ставят фломастеры на начало движения и двигают одновременно, проговаривая: «1 час – 50 километров, 1 час – 50 километров, 1 час – 50 километров...». Один ребёнок за одной стороной экрана проговаривает, двигаясь: «Один час, ещё один час...». Другой ребёнок за другой стороной экрана проговаривает, двигая фломастер по экрану: «Пятьдесят километров, пятьдесят километров...». В этой ситуации учитель налаживает и удерживает одновременность движения и звучания голосов.

Необходимое пояснение. Уже из данного выше описания урока понятно, что происходит с привычным, житейским представлением о движении поезда, которое к этому времени у детей сложилось. Оно какое-то неопределённое, расплывчатое. Оно не имеет никаких особых математических характеристик. Это представление, как всегда, проявляется в общем обсуждении и выглядит в нашем случае как движение пальца из точки А в точку В на одной стороне экрана и на другой. Понятно, что учитель изменяет/превращает житейское представление движения в предметное, математическое с помощью налаживания разговора детей о собственных действиях в соответствии с текстом задачи и экрана.

Вроде бы естественную фиксацию проявления движения первого и второго поездов на разных сторонах экрана учитель превращает в изображение математических величин – расстояние и время. Добивается точного изображения соответствия этих величин, проявляя тем самым смысл ещё одной – скорости, о которой даже и не могли помыслить учащиеся при первой демонстрации на экране движения поездов.

Дальше будет показано, что свойство экрана проявлять, явно показывать соответствие определённых математических величин может использоваться неоднократно. Учащиеся снова придут к изображению/фиксации пути, пройденного первым поездом, – на одной стороне экрана, а пути, пройденного вторым поездом, – на другой. Но нельзя не увидеть, как изменённое представление о движении заставляет согласовывать действия всех детей между собой, чтобы сохранить смысл выражения и изображения скорости (т. е. взаимосвязанность трёх математиче-

ских величин) каждого из поездов.

Учитель обращает внимание ребят на то, что время разделено чёрточками, а расстояние – нет. Учитель просит Рушана нарисовать расстояние 50 км в один час так, чтобы чёрточки времени и расстояния совпадали. Когда это достигнуто, учитель руками детей – держа одновременно руку, которая показывает расстояние, и руку, которая показывает время, – фиксирует их совмещение и говорит:

– Вот тут 50 километров в час, тут 50 километров в час (держит вместе «время» и «расстояние»). Вы показали скорость 50 км/ч первого поезда.

Учитель выводит, таким образом, ребят на выражение представления «скорость».

Ребята обращаются к тексту и говорят:

– Тут 50 км, тут 50 км...

– Сколько километров за два часа пути? – спрашивает учитель.

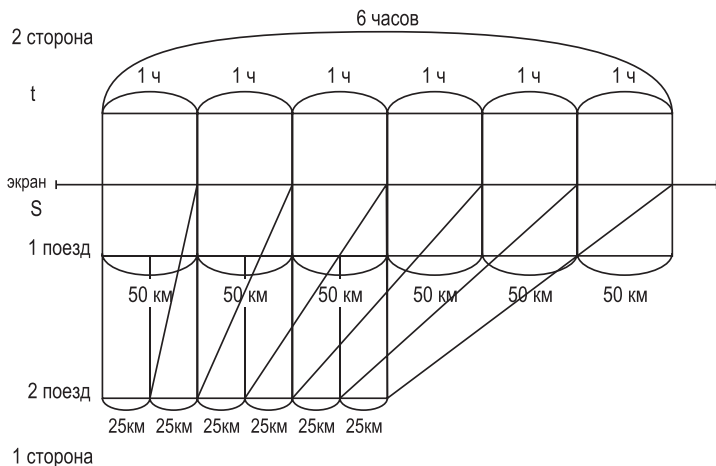
– 100 км.

– Сколько тут расстояние, а сколько тут?

(Такая форма вопроса ситуативна, понятна детям: «Сколько тут?». Но вообще-то учителю нужно говорить терминологически правильную фразу: «Какое расстояние? Сколько километров пути первого поезда ты показываешь? Эти километры прошёл первый поезд» и т. д.)

– Про первый поезд выяснили: он едет со скоростью 50 км/ч и будет в пути 6 часов. Про первый поезд мы всё узнали, а про второй знаем? Покажите, где на экране второй поезд. Первый поезд вижу (обводит рукой схему движения первого поезда), а второй где?

Салават на той же самой стороне экрана рисует линию движения второго поезда под линией первого поезда. Учитель опять начинает выяснять про расстояние и время: «Сколько времени? Какое расстояние?», тем самым вынуждая детей ещё и ещё раз обратиться к тексту задачи: 25 км/ч (25 километров в час).

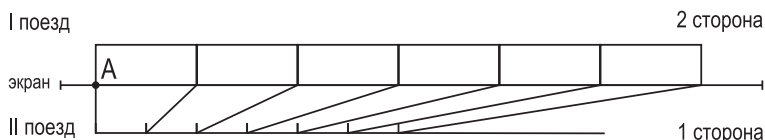


Учитель просит Рушана, Салавата и Олю показать, как едут два поезда. Ребята говорят одновременно:

- 50 километров, 50 километров... (Рушан).
- 25 километров, 25 километров... (Салават).
- 1 час, 1 час... (Оля).

Получилось, что там (1-й поезд) часы, и тут (2-й поезд) часы. Учитель обращает внимание ребят: сколько времени едет первый поезд (6 ч), второй поезд (6 ч). Убеждаемся в том, что время одинаковое для обоих поездов и должно быть общим на данной линии. Учитель предлагает ребятам демонстрировать, рисовать время на верхней кромке экрана над первым и вторым поездами.

Это пятый момент развития ситуации – перераспределение мест изображения математических величин на экране, позволяющее проявить зримо суть единицы измерения, а именно: разные пройденные пути за одинаковое время, равное единице. Учащиеся ещё долгое время будут просто проявлять, понимать и изображать это соотношение в конкретных условиях разных задач. Однако к моменту изучения этого представления такого рода величин (например, плотность вещества) у них накопится достаточный опыт конкретных его обсуждений.



Учитель просит Рушана, Салавата и Олю снова показать, как ехали два поезда: надо говорить: «Город А (начало движения)», все три пальца (фломастеры) детей должны быть «в одной точке» – Олин палец на верхней кромке экрана, вертикально под ним на той и на другой сторонах экрана в точке «город А» – пальцы Рушана и Салавата. Затем одновременно в одном направлении начинают двигаться два поезда.

Рушан: «50 км, 50 км...»

Салават: «25 км, 25 км...» **ВСЕ ТРОЕ ОДНОВРЕМЕННО!!!**

Оля: «1 час, 1 час...»

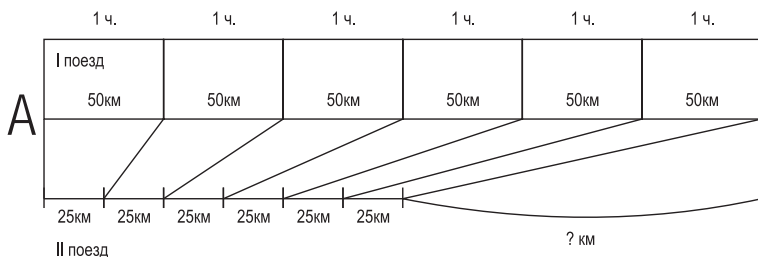
Ребята замечают, что Рушан за 1 час передвигает палец дальше, чем Салават. Рушан едет быстрее, а Салават медленнее, в итоге Рушан обогнал Салавата. Почему? Снова обращаемся к тексту задачи.

Скорость первого поезда 50 км/ч, а второго – 25 км/ч. 50 км/ч больше, чем 25 км/ч. *Во сколько раз?* В два раза. Учитель просит показать на схеме точно, как двигались поезда. Ребята показывают одновременно схему движения двух поездов, при этом очень внимательно следят за действиями Оли (которая показывает время). Учитель выясняет у ребят:

– Почему Оля остановилась, и Рушан и Салават остановились (поезда остановились)? Почему не едут дальше без Оли (времени)?

Ребята снова обращаются к тексту: потому что время одинаковое – 6 часов – для обоих поездов.

Вырисовывается схема:



Учитель спрашивает:

- Покажите расстояние, пройденное первым и вторым поездами за 1 час.
- Покажите расстояние, пройденное первым и вторым поездами за 2 часа.
- Покажите расстояние, которое прошли первый и второй поезда за 6 часов.
- Хорошо, время знаем – 6 часов.
- Скорости знаем: скорость первого поезда – 50 км/ч, второго поезда – 25 км/ч.

Что мы не знаем?

– Мы не знаем расстояние, которое прошёл 1-й поезд за 6 часов и 2-й поезд за 6 часов (читают вопрос к задаче).

Ребята считают по схеме это расстояние:

$$50 \text{ км} + 50 \text{ км} + 50 \text{ км} + 50 \text{ км} + 50 \text{ км} + 50 \text{ км} = 300 \text{ км}.$$

$$25 \text{ км} + 25 \text{ км} + 25 \text{ км} + 25 \text{ км} + 25 \text{ км} + 25 \text{ км} = 150 \text{ км}.$$

Учитель просит записать решение короче:

$$50 \text{ км/ч} \times 6 \text{ ч} = 300 \text{ км}.$$

$$25 \text{ км/ч} \times 6 \text{ ч} = 150 \text{ км}.$$

Учитель уточняет:

– Про всё ли мы узнали в задаче? Покажите на схеме. А про это расстояние мы знаем? Можно сказать по-другому: «Я вижу знак вопроса».

Выбор вопроса зависит от того, что хочет от учеников учитель – либо продемонстрировать ещё раз отнесение термина «расстояние» к определённом элементу схемы, либо предоставить самостоятельность детям. Как узнать?

Учащиеся указывают по схеме ответ: $300 \text{ км} - 150 \text{ км} = 150 \text{ км}$ (расстояние между поездами).

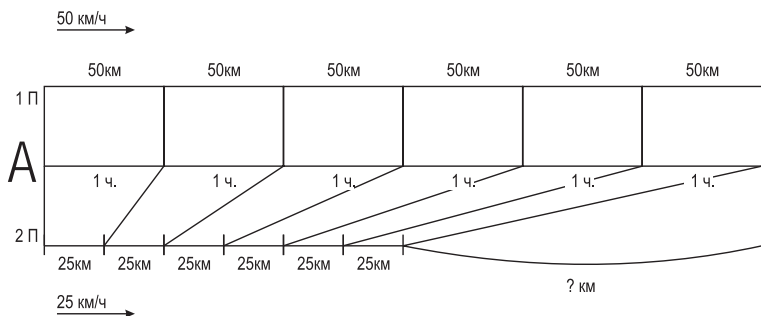
РЕШЕНИЕ задачи оформляется следующим образом.

1) $50 \text{ км/ч} \times 6 \text{ ч} = 300 \text{ км}$ (расстояние, которое проехал первый поезд за 6 часов).

2) $25 \text{ км/ч} \times 6 \text{ ч} = 150 \text{ км}$ (расстояние, которое проехал второй поезд за 6 часов).

3) $300 - 150 = 150 \text{ км}$ (расстояние между поездами через 6 часов после начала движения).

На доске появляется схема.



На первом занятии можно не обращать особого внимания на чёткость изображений стрелок, т. е. скоростей, если их рисуют дети (если их рисует учитель, он обязан всё делать правильно). На последующих занятиях обязательно обсуждаем и договариваемся: будем изображать стрелками только направления движения или стрелка будет нам говорить ещё и о величине скорости. Если выбираем второй вариант (а именно его лучше выбрать), то следим за чёткостью изображения: если скорость по условию больше (меньше), то и стрелку рисуем длиннее (короче).

50 км/ч →

25 км/ч →

§ 10. РАБОТА С УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ «ТАБЛИЦА УМНОЖЕНИЯ»

Таблица умножения сделана таким образом, что **дети имеют возможность:**

- непосредственно действовать и с предметами, и с числами,
- обговаривать свои собственные действия,
- наблюдать и обсуждать действия других,
- координировать и соотносить свои действия и свою речь с действиями и высказываниями напарников.

Все перечисленное совершается и обнаруживается в самом предметном содержании, т. е. в области собственно числовых соотношений, и не является подготовительным этапом для освоения предметного содержания – математического действия умножения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА

Проблема действий с числами вскрывает трудность восприятия ребёнком самого числа: что такое число в предмете математики и что есть число для ребёнка. Это знак, значок, какая-то сущность, сама в себе имеющая некий смысл, нечто получаемое в ре-

зультате определённых действий (графических, умственных и др.). Описание того или иного характера решения этой проблемы лежит за пределами данного текста. Для нас важна констатация наличия сменяющегося смысла числа для детей.

В дошкольном периоде число для ребёнка имеет, в основном, количественный смысл, в начальной школе уже присутствуют и должны развиваться другие смыслы того явления и понятия, имя которым число. Например, складывать яблоки и ящики нельзя, решая определённую арифметическую задачу (начало пути, который приведёт к пониманию именованного числа). Однако тут же мы их складываем, если находимся в процедуре пересчёта предметов, да и весь предшествующий опыт нам говорит, что их можно считать-складывать, так как потом, после пересчёта, выдаётся результат, тем самым неявно утверждается операция сложения. Правда, результат относится к откуда-то появившимся «предметам». Обычно игнорируется разговор с детьми, в котором обнаруживается для них факт изменения уровня обобщения и абстракции, т. е. факт уравнивания яблок и ящиков по признаку «быть пересчитанным». Как правило, не обнаруживается, т. е. не выговаривается, факт возведения указанных в тексте вещей, предметов на другой уровень обобщения – быть «считанным», быть включённым в пересчёт, быть тем, что считают, а не конкретной вещью с конкретными свойствами.

Именуя вещи по-новому – «один предмет» (неважно, что его, яблоко, можно съесть), «два предмета» (неважно, что второй предмет съесть нельзя) и т. д., мы создаём детям возможность отнестись к числу (и выраженному графически – цифрой и выраженному словом – числительным) не только и не столько как к значку, жёстко связанному с количеством. Именуя их по-другому (пять предметов), мы меняем и смысл результата действия – произнесение имени числа, т. е. название итогового числа при счёте. «Пять» – это и не яблоки и не ящики, это нечто другое. Абстрагирование от конкретных свойств каждого предмета, каждой вещи, подчёркивание их нового общего свойства закрепляется в новом имени вещи – предмет, «считаемый предмет», «то, что считается» и др.

Тем самым мы даём возможность детям почувствовать, что есть область человеческих действий, в которой имеет смысл нечто другое, а не конкретные вещи и действия с ними. Мы направляем внимание и мысль детей на умоглядное, на то, что со временем наполняется, насыщается математическим содержанием. Со временем они не только привыкнут, но и почувют, что «три» – это не только про камешки в ладошке или про деревья, о которых говорится в задаче и которые можно нарисовать, но и нечто другое, нечто живущее в другом мире, мире чисел, отношений, величин. И в этом мире «три» – это и $6/2$, и 15 минус 12 , и 7 минус x при $x = 4$, и квадратный корень из 9 и многое другое.

ОБЛИКИ ДЕЙСТВИЙ С ЧИСЛАМИ

В устройстве таблицы умножения выражена определённая взаимозависимость между математическими действиями.

Во-первых, предшествующее хорошо знакомое сложение. На его основе вводится новое обозначение, а именно, знак умножения. Знак удерживает операцию и усло-



вие, специфицирующее использование сложения как умножения, т. е. сложение одинаковых чисел. Мы можем говорить об умножении как о сложении только при условии равенства слагаемых между собой.

Во-вторых, в таблице выражено следующее математическое действие – возведение в степень, которое как бы повторяет характер предыдущих действий: повторение одной и той же операции с одним и тем же

числом, т. е. умножение числа на самого себя несколько раз. В таблице – только два раза, поскольку в ней представлены квадраты чисел, т. е. числа во второй степени.

Таким образом, таблица умножения содержит в себе тройку (триаду) математических операций (сложение – умножение – возведение в степень):

$$4 + 4 + 4 + 4 = 4 \times 4 = 4^2$$

Выстраивая именно такую цепочку обозначений математических операций, мы тем самым предлагаем разные облики действий с числами.

Воспринять указанные математические смыслы, перетекающие друг в друга и обособывающиеся друг друга, детям, не имеющим опыта работы в этих математических отношениях, возможно только тогда, когда облики отношений и смыслов будут разные. Различия в обликах достигают такого уровня, что без затруднений считываются и понимаются характер действия и само действие – нужно читать или записывать, или называть и произносить разные имена, или использовать нажитый опыт манипулирования с вещами, предметами при их пересчёте.

В приведённых выше записях операций представлены разные графические облики. При сложении – прописывание четырёх одинаковых цифр (четвёрок) с одним знаком, при умножении – прописывание всего лишь двух одинаковых цифр и другой знак. А при возведении в степень даже значка уже нет – смысл его фиксируется разным положением и величиной цифр в записи числа, да ещё появляется цифра, отсутствующая в обликах записи сложения и умножения.

Для читателя, уже знакомого и знающего эти три математических действия, понимание приведённого описания возможно. Однако мы имеем дело с детьми, которые пока знакомы только с одним действием – сложением. Поэтому математическое отношение, математическое содержание должно быть настолько многолико, чтобы дети, вступающие в заданные отношения, т. е. в заданную ситуацию математического содержания, могли обнаружить все его лики. Подчиняясь задаваемым условиям ситуации, дети пользуются определённым обликом, совершая соответствующее действие – тем самым строят для себя новые смыслы, отвергая старые или изменяя границы их применения.

Если ребёнок имеет таблицу умножения только в графическом облике, в напечатанном виде, он не может проявить, использовать свой опыт работы в количественных отношениях, опыт манипулирования с предметами при подсчитывании их количества. Если уже нажитый опыт не привлекается и границы его применения не обсуждаются, втянуть ребёнка в область новых математических отношений очень трудно. Трудно в этом случае увидеть в записи числа не только количественное содержание, но и нечто другое, почувствовать, что число не только возможная совокупность предметов, но и, например, отношение двух других величин, чисел.

Другими словами, таблица не должна быть только печатной продукцией, которую видят в учебнике или на обложке тетради. Таблица должна быть:

- *предметом*, с которым можно и нужно манипулировать,
- *полем, пространством* для записей,
- *текстом*, который читается, понимается, обсуждается, пересказывается на разные лады.

УСТРОЙСТВО ТАБЛИЦЫ

Опишем устройство таблицы. Начнём с наиболее необходимого варианта, в котором учитываются практически все нужные для детской работы облики математического содержания.

Берётся большой кусок тёмного мягкого линолеума, который вывешивается на стену как классная доска, примерно 1–1,5 м на 2,5–3 м (размеры можно варьировать в зависимости от того, сколько человек одновременно будут работать в таблице). Линолеум нужен для того, чтобы легко можно было писать и стирать ответы, решая неоднократно примеры на умножение, записанные в столбиках таблицы.

В линолеуме продельвается 200 дырочек для небольших крючков в тех местах, в которых должны быть расположены числа, образующие столбики таблицы. Весь набор (200 штук) чисел/цифр, составляющих столбики, навешивается на полотно (линолеум), и тогда таблица представляется как десять столбиков, составленных из навешанных в каждой из десяти строчек каждого столбика двух карточек с изображениями соответствующих цифр. Знаки умножения и равенства в каждой строчке пишутся мелом на линолеуме между карточками. Между столбиками расстояние больше, чем между двумя цифровыми карточками, объединёнными знаком умножения, и за счёт того, что оставлено место для написания ответов/результатов, и за счёт того, что каждый столбик должен быть достаточно, но не слишком обобленным от других.

Цифровые карточки делаются следующим образом. Из жёсткого картона вырезается прямоугольник размером примерно 3–4 см на 7–8 см. Он обклеивается цветной однотонной бумагой или цветной пленкой с вырезанной в ней соответствующей цифрой. Картон лучше взять светлый или белый, тогда и цифры на картоне сквозь вырезы на пленке/бумаге будут смотреться отчётливо.

Все 200 карточек делятся на две равные группы. Первая сотня – это карточки, которые воспринимаются как цветные прямоугольники и в которых вырез по контуру

цифры оформляет соответствующее число на каждой карточке. Вторая сотня карточек – это картонные прямоугольники с наклеенной на них цветной цифрой. Если для карточек используется цветная бумага, её можно дополнительно обтянуть прозрачной клеящейся пленкой, чтобы вид карточки сохранился подольше, поскольку карточки будут очень много раз бывать в руках у детей. На обратной стороне карточки прикрепляется крючок.

Таким образом, таблица умножения представляет собой полотно, на котором развешаны цифровые карточки. Карточки сгруппированы в 10 столбиков, отстоящих друг от друга. Каждый столбик включает десять строчек.

Левая вертикаль/сторона каждого столбика, образующаяся из первых чисел каждой строки, состоит из одинаковых карточек определённого цвета, например, левая вертикаль шестого столбика – это десять карточек коричневого цвета с вырезанной шестёркой, поэтому карточки воспринимаются коричневыми, а цветом цифры является цвет картона.

Правая вертикаль/сторона каждого столбика – это десять карточек с цифрами от 1 до 10. Каждая цифра имеет свой цвет, она вырезана из цветного прямоугольника, которым обклеивается карточка для левой вертикали столбика, поэтому карточка не воспринимается цветной. Она «нейтральна» по цвету, точнее, имеет цвет картона, но с наклеенной цветной цифрой. Цвет карточек левой вертикали каждого столбика «давит» на глаза, поэтому столбцы можно различать не только по числам, составляющим столбик, но и по цвету, что особенно важно при разном темпе восприятия и включения в разговор детей, участвующих в нём.

Между двумя числами/карточками в каждой строчке столбика ставится мелом на полотне знак умножения, а после правой карточки/второго числа/второго множителя – знак равенства. По ходу работы в таблице пишется мелом результат умножения в каждой строчке. У детей есть возможность неоднократно записать все сто результатов/ответов в этой сотне примеров.

В числовых отношениях важны отношения чётного числа и нечётного, поэтому, выбирая цвета для столбиков/чисел/цифр, можно учитывать и эту характеристику. Например, для чётных чисел выбрать тёплые (жёлто-красные) тона, а для нечётных – холодные (серо-синие) тона.

РАЗВЁРТЫВАНИЕ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ

Опишем необходимые моменты работы с таблицей и манеру развёртывания учебного материала, в которой осуществляется математическое содержание.

Из небольшого математического обоснования устройства таблицы понятно, что в таблице умножения не просто записаны числа или примеры на умножение, но представлена математическая система. Можно её назвать и арифметической системой, и числовой системой, и системой чисел, в которой указан механизм порождения чисел и т. д. Имен можно придумать много, терминологическая точность для нашего рассуждения не так важна. Важно, что в любом имени отражается системность этого сооружения.

Одно из первых требований подхода, с позиций которого мы строим обучение, – это предъявлять детям для работы содержание **целостно, системно**, а не по кусочкам: сначала часть, как нам кажется, попроще, потом посложнее и т. д. Материал-кусочек не вписывается в позицию, рассматривающую процесс обучения как жизнедеятельность детей, отношение к учению ребят как к их жизни, как к тому, что они проживают в данное время и в данных обстоятельствах, т. е. во всей полноте условий и во всём богатстве отношений. Поэтому математическое содержание, в которое мы собираемся втягивать детей и с которым даём им возможность научиться работать, должно нести характеристику целого (числовые отношения), т. е. должно быть представлено системно, как система порождения чисел.

Выше мы говорили о триаде математических действий – сложение, умножение, возведение в степень – и говорили о необходимости представления содержания и смысла этих действий в различных обликах, чтобы дети, втягиваясь в содержание, могли отличать действия и смыслы, с которыми они уже давно имели дело, от новых смыслов и действий.

Знакомое детям сложение воплощается в работе с таблицей действием – набиранием, складыванием в ладошку цветных карточек с левой вертикали столбика. Запись этого действия, которое уже является другим по облику, а именно, графическим, прочитывается в строчке того же столбика. Другими словами, новое усваиваемое действие «умножение» имеет облик записи строчки, в которой разный вещный облик множителей (цветная карточка и карточка с цветной цифрой) заставляет подразумевать и разные смыслы, и разные действия.

Действительно, левый множитель (цветная карточка) – это бывшие слагаемые, которые можно набирать с предыдущих строчек данного столбика, т. е. сложить одинаковые слагаемые. Правый множитель (цветная цифра) – это указание на количество произведённых одинаковых действий: сколько раз ребёнок снимал карточку (можно сказать по-другому – из скольких, из какого количества строчек были взяты карточки), т. е. прибавлял одно и то же слагаемое, когда узнавал ответ в заданной строчке. Однако с позиции нового действия строчка читается как умножение – перемножаются множители, смысл которых можно каждый раз проявлять действиями ручными, облики которых различны и легко запоминаются и считываются.

В дальнейшем, когда будут сопоставляться примеры (строчки) из разных столбиков с одинаковыми множителями, например, 3×8 и 8×3 , сравнение карточек первых множителей очень явно продемонстрирует, даст возможность учуять (и по цвету, и по весу, и по количеству карточек в ладошках) жёсткую зависимость чисел друг от друга, одновременность изменений в числах, а именно, при одном и том же результате увеличение одного числа приводит к уменьшению другого числа: ср. «восемь троек» и «три восьмёрки», или «три по восемь (раз взятое)» и «восемь по три (раза взятое)», или «трижды восемь» и «восемью три».

То, что умножение просто краткая запись сложения, а имеет какой-то другой собственный смысл, подчёркивается не только всей сотней примеров – развивается новая

привычка смотреть и относиться к числам как к сомножителям – таблицы, но и десятию по диагонали, в которых множители одинаковы. Детей, когда они уже поработают в таблице, можно попросить придумать специальную запись для таких случаев умножения, подразумевая запись 5^2 , 7^2 , 10^2 и др.

Все триста чисел (двести – входящие в сотню примеров множители и сто – результаты умножений) воспринимаются одновременно как огромный массив чисел, который дети практически не имели возможности ощутить до этого момента. Десятки они ещё имели в практике, а сотни – нет. Таблица заполняет этот пробел: блуждая по лесу чисел, работая с ними, приобретая ощущение «сотенности», дети втягиваются в область числовых отношений, а не только количественных. Тот факт, что двести из трёхсот чисел – это числа первого десятка, повторяющиеся в разных записях, не снимает, а усиливает ощущение пребывания в море чисел. Именно частая повторяемость чисел проявляет существование закономерностей между ними, существование механизма взаимодействия чисел между собой. Числовые отношения, особая жизнь чисел самих по себе, а не как значков для количественных отношений, втягиваются в представления детей и переводят их на новый уровень восприятия и действия с числом.

Появление числа в том или ином месте строго определяется правилом, по которому строится таблица. Задача педагога заключается в том, чтобы дети это правило *углядели*, почувствовали и тем самым овладели механизмом порождения чисел/ответов в примерах, т. е. научились умножать числа первого десятка между собой. **Употребление слов «углядели», «почувствовали», «овладели» подчёркивает отсутствие в поведении учителя объяснений устройства таблицы и механизмов порождения чисел.** Педагог создаёт условия для детской «работы понимания» предлагаемого материала/содержания. Одна часть условий – создание специального пособия – уже сделана, другая, наиболее важная для детей – создание специального разговора, особых отношений между детьми, делается непосредственно на уроках учительскими репликами, вопросами, одобрением возникающих у детей непосредственных действий с элементами таблицы (работа с карточками, записи, обсуждения правильности написания и т. д.).

Углядывается, обнаруживается порядок, строение таблицы каждым ребёнком непосредственным участием в разговоре, создаваемым педагогом. Разговор длится и разворачивается несколько занятий, а основное его содержание – устройство таблицы, выяснение особенностей мест в таблице: почему так много чисел, какие числа встречаются и на каких местах, выясняется своеобразие каждой строчки и каждого столбика, их сходства и различия и т. д.

Начинается разговор, как обычно, с выяснения: *кто что в таблице видит, что знает, кто что интересное заметил, что можно делать, из чего состоит таблица или часть её, какие карточки что составляют* и т. п. Даже если дети узнали таблицу умножения, то эти вопросы всё равно нужно обговаривать, так как они её знают как материал для заучивания. Наш разговор уводит их от механического заучивания, предлагает поучаствовать и даже навязывает участие в рассуждениях, рассказах об устройстве таблицы, тем самым делая её текстом.

Из всех возможных детских реплик, ответов, высказываний взрослый поддерживает, другими словами, наводит детей на углядывание одной замечательной линии – **диагонали от верхней строчки первого столбика до нижней строчки последнего десятого столбика**. Это диагональ квадратов чисел – 1, 2... 6... 10. На первых уроках не надо пользоваться терминами – лучше употреблять и обговаривать отличительную особенность этой линии, а именно, записи, включающие два одинаковых числа, множителя – $1 \times 1, 2 \times 2, 3 \times 3 \dots 10 \times 10$.

Относительно устройства таблицы диагональ – как только дети её увидели, прошли по каждой строчке, проговорили, какие числа её составляют, наполняют, пробежались взглядом от начала до конца – разделила её на два треугольника. Дальнейшее разворачивание разговора и тем самым разворачивание математического оглядывания всего поля чисел заключается в сопоставлении двух треугольников.

Поскольку ответом на вопрос «кто что знает» является и знание результатов перемножения двух чисел, например «дважды два четыре», то сопоставление ответов/результатов примеров также будет неотъемлемой частью разговора. Каждый из детей, кто напишет какой-либо ответ примера, будет ощущать себя полноценным участником событий математических, а уверенность в своих силах – это половина успеха в продвижении в новом материале.

Для тех, кто ещё не доказал себе, что он тоже умеет умножать, как и остальные, всегда можно найти область приложения их «слабых» сил – это первый столбик и очень часто последний, поскольку каждый учащийся сразу сообразит, что ответы в первом столбике – это повтор второго множителя: 1 умножить на 7 – это 7. С небольшим усилием воображения можно догадаться, что если 10 на 1 это 10; 10 на 2 это 20, то и остальные примеры можно решить без особого вычислительного труда.

Учительская работа – задавать вопросы типа «где ещё можно увидеть это число», с ожиданием обязательного выговаривания точного адреса. «Семёрку» можно кроме как в седьмой строчке первого столбика увидеть в первой строчке седьмого столбика и, конечно, во всех строчках седьмого столбика – на то он и седьмой столбик.

Мы уже указывали, что основные вопросы, на которые ищутся ответы – это про места, занимаемые числами, и наличие сходства и различий в математических выражениях. Места «семёрок» в таблице нашлись, а разница заключается в позициях, в структурном компоненте записи: в первом столбике 7 – это второй множитель и, самое главное (главное, поскольку именно об этом числе мы говорим), оно является результатом умножения. В седьмом столбике число 7 – это первый множитель, а результатом оно является только в первой строчке.

При обобщении дети могут углядеть и сами сформулировать один из моментов устройства таблицы: каждый столбик может быть расписан в строчку таблицы, правда, с одновременным изменением порядка записи множителей 1 на 7, но 7 на 1.

При такой работе у детей появляется и нарабатывается чувственный опыт манипуляции с числами: они вписывают знаки, числа, перевешивают и развешивают карточки, описывают свои действия, действия других, диктуют кому-то ответы или определённые действия. Педагог следит только за точностью высказывания и действия: если сказано

«сложил», нужно действительно набрать в руку карточки с определённой цифрой; если сказано «умножил», нужно не брать карточки в руку, а посчитать количество предыдущих строчек, указывая при этом или на строчки, или на цветные карточки, эти строчки определяющие, и записать число как второй множитель – другими словами, указать на карточку с цветной цифрой (второй множитель).

Таким образом, реализуется указанное выше: разные смыслы предполагают и разные облики действий.

Педагогу, кроме того, необходимо «вытаскивать на слух» (а следовательно, и в активное произнесение детьми) разные имена одного и того же места или проговаривание одной и той же мысли разными словами. Например, та же пара записей «1 на 7» и «7 на 1»: «1 – это первый множитель в первой строчке первого столбика» или: «на первом месте в самом верхнем примере левого столбика стоит число один/единица». То же самое число будет «вторым множителем в первой строчке седьмого столбика», или это же число «начинает правую вертикаль чисел седьмого столбика», или «это число пишется после знака умножения», или «стоит перед знаком равенства» и т. д.

Опыт проговаривания, разговора по таблице, *блуждания* в сотне примеров, сопоставления их результатов и их структурных элементов позволит детям вскоре убедить себя, что практически большую часть таблицы они знают, а с оставшейся частью не так трудно справиться, так как, зная более лёгкие первые столбики, например, «умножение на 2», мы тем самым уже знаем первые две строчки каждого последующего столбика. Диагональ таблицы нам всё время показывает, какую часть результатов мы уже знаем, практически все верхние строчки от диагонали – это уже строчки, побывавшие в предыдущих столбиках записи, правда, с переменной позиций множителей.

Поскольку карточки компактно развешиваются на полотне, над первой строкой и под последней строкой остаются места для записи. Если вы видите, что детям не скучно работать в таблице, можно спровоцировать их на расширение таблицы – прописывание следующих строчек в каждом столбике, т. е. начать умножать на двузначные числа. Если таблицу продолжать вниз, то появляется множитель 11. Точно так же, как мы раньше пользовались переместительным законом, не формулируя его, мы можем втянуть в практику детей такое хорошее число как «ноль», если будем продолжать таблицу вверх. Мы можем даже встать перед проблемой отрицательных чисел! Но это уже для любителей пофантазировать на математические темы.

§11. НАРИСУЙ ДЕСЯТИЧНУЮ ДРОБЬ. УРОК В 5–6 КЛАССАХ

Оборудование: метровая линейка, цветные мелки, таблички со словами и словосочетаниями: «десятичные дроби», «числитель», «знаменатель», «числовой луч», «две целых», «восемь десятых» и несколько других числительных.

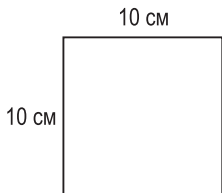
По окончании организационного момента урока учитель объединяет детей по парам и предлагает каждой паре нарисовать десятичные дроби (например, 2,8; 0,6; 3,2; 1,7), если квадрат со стороной 10 см – это единица. Задание написано на доске и нарисован квадрат со стороной 10 см.

Доска делится на количество работающих пар, и ученики приступают к работе (варианты: у доски может работать только одна пара, остальные выполняют эту же работу в тетрадах или все пары выполняют работу за столами).

Во время работы учитель наблюдает и видит, что задание вызывает затруднения, поскольку с такой задачей (квадратом, взятым за единицу) дети сталкиваются впервые.

Учитель предлагает всем вместе разобрать ситуацию с одной из предложенных учителем дробей (например, $2,8$).

Указывая на нарисованный на доске квадрат, учитель спрашивает:



– Что это?

– Квадрат.

– А по-другому как про это сказать?

Учитель добивается других вариантов ответа, задавая дополнительные вопросы и обращая внимание учащихся на условие задачи (А как про квадрат сказано в задании?). Педагог работает таким образом до тех пор, пока дети не придут к выводу, что это число 1.

После этого учитель ещё раз повторяет задание, предварительно заострив внимание на том, что данный квадрат – число 1.

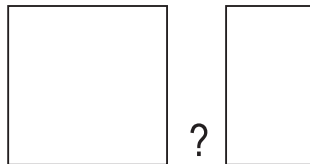
Учитель пишет на доске словами число $2,8$ и предлагает детям нарисовать, как они это видят и понимают. Как правило, *две целые* дети изображают. Это может выглядеть примерно так:

Указывая на нарисованные детьми геометрические фигуры, учитель спрашивает:

– Это что нарисовано? Это сколько?

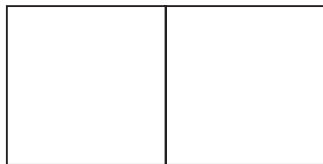
– Две целых.

– Фигуры разные – квадрат и прямоугольник.



Почему здесь квадрат со сторонами 10 см, а здесь – знак вопроса?

Дети исправляют прямоугольник на квадрат со сторонами 10 см, но между квадратами остаётся свободное пространство. Указывая на это пространство («А это сколько?»), учитель своими вопросами подводит учащихся к тому, чтобы они нарисовали два квадрата смежно и с учётом размеров. Получается следующий рисунок:



– Какое число вы нарисовали?

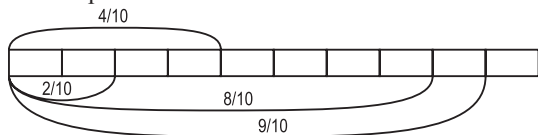
– Число 2.

– Я просил нарисовать число $2,8$. Две целых вижу, а где же восемь десятых (выделяет голосом *восемь десятых*)? Запишите восемь десятых числом.

Дети записывают $8/10$. Учитель просит нарисовать это число на доске, но ученики, возможно, не справятся с заданием.

Учитель напоминает классу ситуацию (задания) с числовым лучом и предлагает изобразить на нарисованной им полосе дроби. Конечно, могут возникнуть некоторые недоумения у детей от замены числового луча «числовой полосой».

Однако если педагог, напомнив о числовом луче, нарисует узкую полосу с единственным отрезком, дети согласятся считать это изображение «числовой полосой». Тогда для удобства изображения все вместе договариваются рисовать полосу удобной ширины.

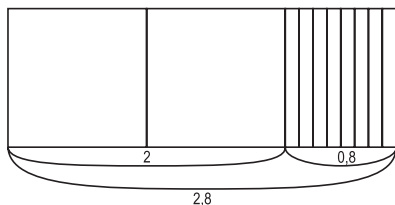


После этого педагог предлагает изобразить на полосе несколько других дробей (например: $4/10$, $2/10$, $9/10$). Ребята показывают на полосе требуемые дроби.

Учитель снова возвращает учащихся к числу 2,8 и просит нарисовать это число. Учащиеся, возможно, нарисуют 3 квадрата (варианты расположения квадратов могут быть разные – см. рис. ниже), начнут делить третий квадрат и искать $8/10$.

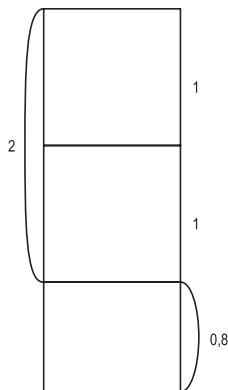
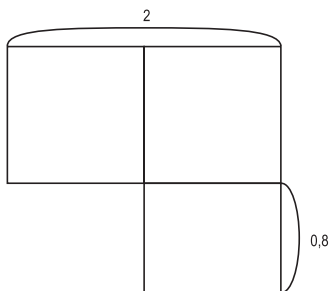
Учитель постоянно спрашивает: «Где $8/10$? Покажите». Педагог своими вопросами и поведением добивается, чтобы учащиеся разбили квадрат на 10 равных частей и показали на нём $8/10$.

Когда у детей это получается, учитель ещё раз уточняет: «Где число 2,8? Покажите». Ребята обводящим движением показывают нарисованное число 2,8.



Учитель просит учеников показать, как ещё по-другому можно нарисовать число 2,8. Дети предлагают свои варианты, педагог – свои: «А так можно?»

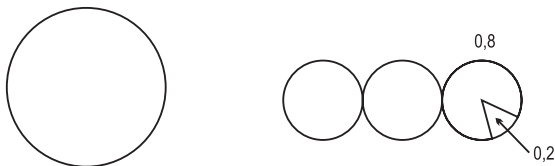
Варианты могут быть следующие.



Далее учитель предлагает каждой паре учащихся вернуться к своему заданию и нарисовать заданные числа по тому же принципу, что и число 2,8.

В дальнейшем на других уроках предлагается использовать для этого вида работы в качестве единицы не только квадрат, но и другие формы, например, круг. Для числа 2,8 см.

И тогда 2,8 – это:



Этот метод можно использовать при изучении темы «проценты», где единица – 100 %. Начинать желательно с деления круга на доли, как это обычно принято, а затем уже переходить к квадрату.

§ 12. СТРУКТУРА РАБОТЫ ПО РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

1. Чтение задачи.
2. Проявление (обязательное!) понимания детьми содержания задачи через действия с игрушками или реальными предметами, рисование, лепку, драматизацию и т. д.
3. У дошкольников вопрос «Что главное в задаче?» не должен ставиться в начале, а должен появиться в конце, когда есть уже ответ. Главное то, что надо узнать.
4. Запись решения задачи.
5. Выяснение, что скрывается за каждой цифрой.
6. Выяснение понимания смысла наименования результата решения каждой задачи.
7. Указание в тексте задачи на последнее предложение, содержащее вопрос.
8. Завершение работы. Для ребёнка-дошкольника проделанная работа не должна быть формальной, она должна иметь завершение: что-то построить, сделать аппликацию, сделать узор из спичек, придумывание рассказа, что будет дальше и т. д.

НА УРОКАХ В ШКОЛЕ

1. Чтение текста задачи. Первое чтение – под руководством учителя (учитель не читает вместе с детьми, а слушает, как читают дети, указкой фиксирует и предупреждает произносительные ошибки). По мере необходимости текст задачи перечитывается несколько раз детьми (в роли учителя может быть ученик).

2. Беседа-выяснение у детей, про что задача, что главное в задаче, про что известно в задаче, про что неизвестно. Оформление краткой записи задачи.



3. Проявление понимания смысла задачи через демонстрацию, рисунок, лепку, конструирование, схемы.
4. Запись решения задачи с указанием наименования, ответа задачи.
5. Выяснение понимания смысла наименования результата решения каждой задачи.
6. Анализ записи решения задачи.
7. Выяснение того, что было или будет потом.

ТЕКСТЫ ЗАДАЧ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЗАДАЧИ ДЛЯ 1–2 КЛАССОВ

1. У Кати 4 куклы. У Аллы столько же. Сколько кукол у Кати и Аллы вместе?
 2. У Димы 5 конфет. У Коли столько же, да ещё 2 конфеты. Сколько у Димы и Коли вместе?
 3. У Ани было 5 ёлочных игрушек. 3 игрушки она подарила Вале. Сколько игрушек у Ани?
 4. Катя на занятии сделала 8 флажков. 4 флажка она подарила Алёше. Сколько флажков осталось у Кати?
 5. Ира вырезала из бумаги 8 кругов, а Катя на 1 круг больше. Сколько кругов вырезала Катя?
 6. У Васи 7 книг, а у Саши на 3 книги больше. Сколько книг у Саши?
 7. Скоро будет завтрак. Алёна поставила на стол 1 тарелку, а мама поставила 3 тарелки. Сколько тарелок поставили на стол Алёна и мама?
 8. Вова повесил на ёлку 3 шарика и 2 колокольчика. Сколько игрушек повесил мальчик на ёлку?
-

9. Антоша вымыл и положил на место 4 маленькие ложки и 4 большие ложки. Сколько всего ложек положил мальчик на место?

10. В комнате висели картины: 4 картины – на правой стороне и 2 картины на левой. Сколько картин висело в зале?

11. В кармане фартука у продавца было 9 орехов, а в руке он держал 1 орех. Сколько всего орехов было у продавца?

12. В саду росли берёзы. 7 берез росло около забора, и одна берёза росла возле дома. Сколько берёз росло в саду?

13. Ребята взяли 1 барабан, 5 дудочек и 3 бубна. Сколько инструментов взяли ребята для выступления на концерте?

14. В коробке было 7 кругов. Мама взяла 4 круга. Сколько кругов в коробке?

15. Мама купила 9 яблок, дома она дала 2 яблока бабушке. Сколько яблок осталось у мамы?

16. В коробке было 4е фломастера. 2 фломастера взял Илья. Сколько фломастеров в коробке?

17. Скоро будет обед. Мама испекла 6 пирожков. Лена съела 2 пирожка с капустой, а Андрей 3 пирожка с грибами. Сколько пирожков осталось у мамы?

18. Портниха сшила 10 платьев. 3 платья она продала в понедельник. Во вторник она продала ещё 2 платья, а в среду – только 1 платье. Сколько платьев осталось у портнихи?

ЗАДАЧИ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «МОДИФИЦИРОВАННЫХ СЧЁТ»

1. В поезде было 12 вагонов. На станции Казань 2 вагона отцепили, а на станции Москва прицепили 8 вагонов. Сколько вагонов осталось в поезде?

2. В автобусе было 10 пассажиров. На первой остановке вошли ещё 4 пассажира, а на второй остановке 1 мальчик вышел. Сколько пассажиров поехали дальше?

3. У Миши было 5 воздушных шариков. 2 из них он отдал сестре, а 1 другу. Сколько шариков осталось у Миши?

4. На школьном дворе убирали снег 5 школьников. К ним на помощь подошли 2 мальчика, а потом ещё 1 девочка. Сколько всего ребят стали убирать снег во дворе?

5. Ребята пошли в кино. В зале в первом ряду сидели 20 человек, а во втором на 5 человек меньше. Сколько человек было в первом и втором рядах вместе?

6. В одном новом доме 40 квартир, а в другом 20. К Новому году заселили 50 квартир. Сколько квартир осталось заселить?

ЗАДАЧИ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ЭКРАНА»

1. Ребята в классе разделились на группы. Получилось 6 групп по 3 человека в группе. Сколько ребят в классе?

2. Ребята поехали в кино. Утром в 3 машинах разместились по 5 человек, а днём 19 человек поехали в автобусе. Сколько человек посетили кинотеатр?

3. Продавец взвесил 7 покупателям по 2 кг апельсинов. Сколько всего килограммов апельсинов взвесил продавец?

4. Папа, мама и сын посадили в саду 4 ряда кустов клубники, по 6 кустов в каждом ряду. Сколько кустов клубники они посадили?

5. От одной и той же остановки в одном направлении выехали автомобиль и автобус. Скорость автобуса 45 км/ч, а автомобиля 72 км/ч. Какое расстояние будет между ними через 3 часа?

6. Из одного и того же пункта одновременно в противоположных направлениях выехали 2 автомобиля. Скорость одного из них 65 км/ч, а другого на 6 км/ч больше. Какое расстояние будет между автомобилями через 2 часа?

7. Скорость движения катера по течению реки 18,7 км/ч, а скорость течения реки 2,7 км/ч. Вычисли скорость катера в стоячей воде.

8. Скорость движения лодки в стоячей воде 3,2 км/ч, а скорость течения реки 1,8 км/ч. Вычисли скорость лодки по течению и против течения.

9. Скорость движения катера против течения реки 19,5 км/ч, а скорость течения реки 1,6 км/ч. Вычисли скорость катера в стоячей воде и скорость его по течению реки.

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Надеемся, что описанная в данном методическом пособии организация работы помогла вам увидеть главное:

- необходимость постоянного внимания с вашей стороны к языку, к тому, как дети понимают смысл каждого текста;
- необходимость предоставления детям самостоятельности в проявлении своего понимания;
- создание условий, чтобы дети могли взглянуть на описанную в задаче ситуацию с разных сторон.

Соблюдение вами этих «правил», а точнее, условий предупредит формирование у детей формального подхода к решению задач (который всегда приводит к тупиковой ситуации) и сделает процесс решения задач интересным и любимым.

Желаем успехов!

Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А.

Нормализация условий воспитания и обучения

детей с ограниченными возможностями

в условиях инклюзивного образования

(Методическое пособие)

*Что важно знать родителям, воспитателям
и учителям при обучении и воспитании детей
с нарушением слуха*

Подписано в печать 07.11.2011. Заказ № 341

Отпечатано в ООО «АЛВИАН»

г. Москва, ул. Генерала Белова, д. 26

Тел. (495) 399-36-18

Тираж 1000 экз.