



Я не хочу молчать!

*опыт работы
по обучению детей
с нарушениями слуха
по методу Леонгард*

**Екатерина Аркадьевна Иванова
Елена Георгиевна Самсонова
Эмилия Ивановна Леонгард**

**Я не хочу молчать! : опыт работы
по обучению детей с нарушениями
слуха по методу Леонгард**

<http://litres.ru>

*Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард:
Теревинф; Москва; 2008
ISBN 978-5-901599-74-7*

Аннотация

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 нарушением слуха», существующей с 1966 г.

Книга предназначена сурдопедагогам и воспитателям специальных дошкольных групп, специальных дошкольных учреждений и всем, кто имеет отношение к воспитанию и обучению глухих и слабослышащих детей, а также родителям. Может быть интересна психологам, педагогам и воспитателям, работающим со слышащими дошкольниками, и родителям слышащих детей.

Содержание

От авторов	5
Глава I	6
Выбор пути	7
Нужно носить слуховые аппараты	8
Начинаем заниматься	11
Надо ли заставлять ребенка заниматься?	12
«Горький» опыт воспитания	14
Дайте ребенку возможность ошибаться	16
Не лишайте ребенка самостоятельности!	17
Глава II	19
Глава III	31
Как, воспитывая лишь отдельные навыки и умения, можно затормозить развитие ребенка	31
Как разговаривать с ребенком	32
Общение начинается тогда, когда надо посмотреть на товарища	34
Варианты поведения ребенка	36
«Передача вещи» – увеличение вариантов общения	38
Продолжаем эту работу в школе	41
Учим общаться по делу	45
Глава IV	48
Ребенок заговорил	48
Говорить – значит понимать	49
Как оценить результат	51
Что такое образ слова (от образа слова к пониманию смысла)	52
Как научить понимать увиденное (от ситуации – к слову)	54
Покажи, как ты понял (от слова – к ситуации)	57
Глава V	58
Глухие навсегда?	58
Начинаем слушать	63
Слышим!	66
Выбираем	68
Каков же механизм слухового восприятия речи?	72
Узнаем	76
Творим	80
Глава VI	82
Слышу!	82
Что могут родители	89
Взрослые люди	93

**Э. И. Леонгард
Е. Г. Самсонова
Е. А. Иванова**
Я не хочу молчать!
***опыт работы по обучению
детей с нарушениями
слуха по методу Леонгард***

Der Verlag Terevinf dankt Johannes und Kathrin Preuss sehr herzlich für die Finanzierung dieser Herausgabe.

Издательство благодарит Йоханнеса и Катрин Пройсс за финансовую поддержку издания.

От авторов

В данной книге представлен опыт работы по «методу Леонгард». Подход к воспитанию и обучению глухих и слабослышащих детей, отраженный в данном методе, имеет принципиальное отличие от традиционного подхода к обучению детей этой категории.

В основу книги положены результаты исследования, проводившегося одним из авторов на протяжении 17 лет в НИИ дефектологии АПН СССР. В течение последних 26 лет эти исследования были проделаны с коллективами научных сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца Департамента образования г. Москвы. В результате ими был охвачен широкий круг лиц с нарушениями слуха – от младенцев до молодых людей 20-22 лет.

Теоретическое исследование все эти годы осуществляется параллельно с разработкой практических материалов – программ и методических рекомендаций к ним для применения в специальных дошкольных учреждениях и группах, а также в семье. Данная методика используется в специальных детских садах, с недельным и ежедневным пребыванием детей, в специальных группах для детей с нарушением слуха при детских садах общего типа. Кроме того, она применяется в специальных классах массовых школ, где занимаются глухие и слабослышащие дети, получившие дошкольную подготовку по данной методике.

В ходе сравнительного исследования слухо-речевого развития дошкольников с нормальным и нарушенным слухом установлено, что при использовании указанного метода слухо-речевое развитие детей с нарушениями слуха становится растянутой во времени моделью речевого развития детей с нормальным слухом. Поэтому рекомендации по организации общения и формированию речи и речевого слуха у глухих и слабослышащих дошкольников оказываются полезными в обучении слышащих детей в детских садах и в семье.

Стабильность результатов, получаемых в разных условиях обучения детей с нарушенным слухом, высокий уровень их социальной реабилитации доказывают практическую эффективность Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения, ее научную обоснованность.

Книга содержит шесть глав. Глава I написана Е.А. Ивановой, главы II и III – Е.Г. Самсоновой, глава IV – Е.Г. Самсоновой и Э.И. Леонгард, главы V и VI – Э.И. Леонгард.

Глава I

С чего начинать разговор

В этой главе речь пойдет о детях с нарушениями слуха, которые воспитываются и обучаются на протяжении всего дошкольного периода дома. Практика такого обучения по Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения существует уже более 38 лет. Несколько тысяч детей, обученных и обучающихся под нашим руководством своими родителями, успешно учились и учатся в массовой школе, учатся в средних профессиональных учебных заведениях и вузах или уже закончили их.

Как же проводится эта работа?

В настоящее время она осуществляется в виде психолого-педагогических консультаций детей с нарушениями слуха, занятий с детьми, консультаций их родителей. За годы работы определились две основные формы консультативной помощи родителям: очная и заочная. Что такое заочная форма обучения родителей? Из самых разных мест нашей страны мы получаем множество писем с просьбой выслать методические материалы для начала самостоятельной работы с ребенком. Высылая книги и видеоматериалы, мы всегда просим присылать нам через некоторое время подробные отчеты по каждому из заданий, чтобы следить за тем, как продвигается ребенок по программе. Обработка этих отчетов, ответы на вопросы родителей и составляют заочную форму консультации.

Спустя несколько месяцев или год с момента начала работы родители приезжают с ребенком на очную консультацию. Желательно, чтобы каждый ребенок, находящийся под нашим наблюдением, бывал на консультации не реже одного раза в год. В очную форму консультации входят также и первоначальные встречи и беседы с родителями. Родители обращаются к нам по разным причинам. Многие не хотят, чтобы их дети «разговаривали руками». Но основная масса родителей просто не хотят отрывать ребенка от семьи. И их можно понять: отдавать в детский дом ребенка, имеющего любящих родителей, – противоестественно. Есть еще большая группа родителей (и их число растет), которые не могут отдать ребенка в дошкольное учреждение, – это родители физически ослабленных или больных детей. Единственной формой воспитания и обучения таких детей оказывается форма семейного воспитания.

Разговор с родителями всегда непросто. Ведь за помощью обращаются люди, которые пережили большое несчастье и которым предстоит еще немало трудностей из-за болезни ребенка. Но в конечном счете судьба ребенка зависит только от них.

Невозможно окончательно привыкнуть к чужому горю, если просто наблюдать за тем, как год от года разрастается пропасть в развитии слышащего и глухого ребенка. Но в наших силах научить родителей заниматься со своими глухими детьми так, чтобы с годами эта пропасть исчезла, чтобы дети жили в семье. Мы видим, как уже после нескольких месяцев занятий обреченность и тоска сходят с лиц родителей, они убеждаются в том, что могут сами помочь своему ребенку и труд их приносит отдачу. Мы видим, как ребенок, не умевший в начале обучения произнести ни звука, через несколько лет рассказывает придуманную им сказку.

Наша цель – воспитать полноценного человека без всяких скидок на глухоту. Но до ее достижения еще очень далеко тем мамам и папам, которые приходят на первую беседу с нами. Они в начале пути. Вернее, на распутье, поскольку дальнейший ход обучения своего ребенка им предстоит выбрать самим.

Выбор пути

Существуют два пути воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей. В дошкольном возрасте, начиная с 2, а как правило, с 3 лет, ребенка можно отдать в специализированное учреждение в зависимости от степени нарушения слуха. Специализированные детские сады, дошкольные детские интернаты, дошкольные отделения при специальных школах делятся на две группы – для глухих и для слабослышащих детей.

Это – первый путь, он же часто и единственный, так как родителям неизвестно, что воспитывать и учить ребенка можно дома.

Обучение ребенка дома родителями по нашей методике – это второй путь. Конечно, в этом случае они возлагают на себя огромную ответственность.

Часто родители просят посоветовать: отдать ли им ребенка в специальный детский сад или самим заниматься с ним дома?

В таких случаях мы не даем категорического ответа. Выбор должны сделать сами родители, но совершенно сознательно, безо всякого давления с чьей бы то ни было стороны. Мы всегда советуем встретиться с детьми подготовительной к школе группы того сада, куда определяют ребенка, и посмотреть, как дети общаются друг с другом, с незнакомыми взрослыми и родителями. Одновременно с этим мы даем адреса семей, в которых дети воспитываются или воспитывались дома, советуем познакомиться с этими детьми, поговорить с ними, с их родителями, выяснить, в какую школу идут дети, каково состояние их слуха, посещает ли ребенок массовый детский сад, сколько труда и сил положили родители на обучение ребенка и т.п. вопросы. И только после этого сделать свой выбор!

Нужно носить слуховые аппараты

И вот выбор сделан. Прекрасно, если это произошло, когда ребенку нет еще года, когда рано было замечено снижение слуха; если родители не захотели ждать достижения ребенком трехлетнего или более старшего возраста, чтобы начать обучение. Но в любом случае: и когда ребенку нет еще года, и когда ему больше 3-х, он должен быть срочно протезирован двумя слуховыми аппаратами, лучше – современными цифровыми или программируемыми. Слуховые аппараты ребенку надо носить постоянно, снимая их только на время сна. Но приучать малыша к этому надо постепенно: первые дни малыш получает звуковую информацию два-три раза в день по 20-30 мин., затем длительность ношения аппаратов увеличивается, и временные интервалы между периодами ношения сокращаются. В конце концов ребенок носит аппараты весь день. Если же малыш сразу очень положительно эмоционально реагирует на аппараты, то время пользования аппаратами даже в первые дни можно увеличивать. Подготовительный период не должен затягиваться, чтобы ребенок как можно скорее вышел из звукового вакуума. Дело в том, что мать или тот человек, который будет с ребенком заниматься, не смогут постоянно ходить за ним, согнувшись, и говорить ему на ухо. А при удалении говорящего до ребенка будет доходить искаженная звуковая информация. Такой же искаженной будет и собственная речь слабослышащего ребенка (у глухого ее не будет вообще). Для того чтобы ребенок слышал себя, для него нужно приобрести выносной микрофон, который присоединяется к заушинам. Пользоваться им следует во время разговора с малышом и во время занятий. С помощью этого микрофона ребенок лучше и отчетливее слышит свою собственную речь и со временем сможет корректировать ее, подстраивая под образец речи взрослого; так действует обратная слухо-речевая связь. Правильно подобранный слуховой аппарат и правильно установленный режим его работы есть необходимые условия для успешного начала работы с ребенком.

Очень часто родители и сурдопедагоги жалуются, что аппарат свистит. Нередко это происходит из-за простого неумения работать с аппаратом. Но чаще свист возникает из-за того, что плохо сделаны индивидуальные вкладыши – вкладыш неплотно входит в слуховой проход, и при большом усилении звук «просачивается» наружу. В этих случаях вкладыши нужно переделывать. Режим работы современных слуховых аппаратов устанавливается на компьютере, но родители должны знать, что на этом нельзя останавливаться. После компьютерной установки режима необходимо тут же проверить, как с помощью аппаратов малыш реагирует на те или иные речевые сигналы (слогосочетания, слова, фразы). Если изменения в реакциях ребенка без аппаратов и с аппаратами незначительны, то режим нужно откорректировать. Но прежде чем надеть аппараты на ребенка, все-таки целесообразно проверить их и на себе. Усиление не должно быть чрезмерным, вызывающим неприятные ощущения. Случается, что дети с плачем срывают аппараты, а затем категорически отказываются их носить. Бывает, что вначале какое-то время дети носят аппараты, но потом решительно от них отказываются. Бывает, что носят, но жалуются на головную боль, усталость, становятся раздражительными, нервными. Причина всего этого одна – слишком большое усиление громкости. В первом случае излишняя громкость сразу же причиняет острую боль, на которую ребенок реагирует мгновенно, во втором – эта боль накапливается постепенно, доходит до критической точки и приводит к отказу от аппаратов, а в третьем – хотя отказа нет, но изменившееся поведение ребенка, его нервозность указывают на недопустимость выбранного усиления.

Но вот аппарат приобретен и настроен. Если аппараты настроены правильно, то поведение любого глухого (тем более – слабослышащего) ребенка тут же меняется: даже младенцы начинают поворачивать голову в разные стороны, демонстрируя этим получение каких-то необычных впечатлений. Но иногда по поведению ребенка невозможно понять,

слышит ли ребенок, т.к. он не реагирует ни на зов, ни на какие-либо другие речевые сигналы, и не выявляется никакой разницы в его реакциях на окружающие звуковые раздражители с помощью аппаратов и без них. В этом случае следует откорректировать настройку аппарата или немного увеличить громкость звука. Дело в том, что для маленьких детей аппараты существуют двух видов: со скрытой настройкой (чтобы дети не могли нарушить режим) и с ручной настройкой громкости. При ручной настройке родители могут регулировать громкость звука в тех случаях, когда ребенку явно не хватает усиления – когда он реагирует на зов, на просьбы и т.д. только на очень близком расстоянии. Увеличивать усиление нужно очень *осторожно, понемногу* и в течение нескольких дней наблюдать, происходят ли какие-то изменения в поведении ребенка. Ни в коем случае не устанавливайте в аппаратах большую громкость!

Родителям следует знать, что уточнение режима работы аппаратов маленьких детей происходит в продолжение всего периода дошкольного детства, особенно в течение первого года ношения аппаратов. На первом году жизни младенца коррективная работа должна осуществляться через 3 месяца, затем – через полгода, в старшем дошкольном возрасте – не реже раза в год – специальные занятия. Установлению оптимального для ребенка режима работы слуховых аппаратов способствует жизнь ребенка в речевой среде, т.е. постоянное получение им речевой информации, и специальные занятия по развитию речи и речевого слуха. Существуют два основных вида аудиометрии: объективная и субъективная. При проведении объективной аудиометрии ребенок пассивен, как правило, он и не ощущает наличия звука. Объективная аудиометрия незаменима для детей младенческого возраста (когда у них не может быть выработан условный рефлекс), а также для детей с нарушенным интеллектом (в том случае, если рефлекс не вырабатывается).

Более ценные сведения можно получить, когда ребенок в момент исследования активен, т.е. когда он сознательно сигнализирует об ощущении им звучания сигнала. Это происходит при субъективной аудиометрии, которая проводится по схеме: стимул – реакция. Стимулом здесь являются звуковые сигналы аудиометра, а реакцией – ответные действия ребенка (снятие колец с пирамиды и нанизывание их, бросание шариков в коробку, нажатие кнопок и т.п.). Однако и эта аудиограмма не дает достаточно полной информации о слухе ребенка, т.к. восприятие чистых тонов (проверка слуха происходит на тональных аудиометрах) сильно отличается от восприятия звучания человеческого голоса. Поэтому в дополнение к аудиометрическому исследованию во время психолого-педагогической консультации всегда проводится педагогическая проверка слуха ребенка.

Педагогическая проверка слуха состоит в выявлении реакций ребенка без аппаратов и с аппаратами на различные речевые сигналы – звуки, слоги, слова – на разном расстоянии от источника звука до ушной раковины ребенка или до аппаратов и в нахождении максимального расстояния, на котором он ощущает звучание и каким-то образом дает нам об этом знать: кидает шарик в коробку, нанизывает кольцо на пирамидку и т.д. Такой вид проверки возможен лишь в том случае, если у ребенка выработан условный рефлекс, т.е. он понимает, что в ответ на услышанное надо сделать то, что предлагает ему взрослый. Выработка условного рефлекса у маленьких детей требует большого терпения и изобретательности со стороны родителей. Если эту работу делать постоянно на каком-то одном предмете, например пирамидке, то она успеет сильно надоест ребенку еще до того, как он поймет, чего от него добиваются. Между тем самые незначительные, на взгляд взрослого, изменения внешних обстоятельств проводимой работы для ребенка кажутся принципиально новыми, и они позволяют все время поддерживать его интерес к этому виду работы. Так, если в начале работы ребенок на звуковой сигнал кидает шарики в коробку, стоящую на столе, то в следующий раз он будет скатывать шарики в коробку, стоящую на полу. Выработке рефлекса на звуковые сигналы предшествует выработка рефлекса на более яркие раздражители – вибра-

ционные (вибрация сиденья или спинки стула, на котором сидит ребенок) или тактильные (прикосновение к телу, ощущение воздушной струи и т.п.).

Звуковые сигналы бывают различными: это и звуки музыкальных инструментов (барабан, дудка, пианино), и звуки голоса различной интенсивности (повышенной громкости, разговорной громкости, шепот). Фиксируя речевые сигналы, звучание которых ощущает ребенок, расстояние, на котором это ощущение возникает, а также силу голоса, необходимую для появления ответной реакции, мы получаем более достоверную информацию о речевом слухе, нежели та, которая содержится в его тональной аудиограмме. Сопоставление результатов проверки слуха без аппаратов и с аппаратами с очевидностью демонстрирует преимущества слухопротезирования.

Мы пояснили, какую роль играет выработка условного рефлекса для определения состояния слуха ребенка. Но не следует забывать, что занятия, направленные на выработку у ребенка условного рефлекса на звуковой раздражитель, имеют огромное значение еще и потому, что это – первые шаги ребенка на пути к «вслушиванию». Даже со слуховыми аппаратами маленький глухой ребенок может производить впечатление ничего не слышащего, потому что он не умеет реагировать на звуки. Они не вычлняются для него в том звуковом потоке, который он слышит благодаря аппаратам. Вот почему недопустимо просто надеть аппараты на ребенка. Без специальных занятий они могут оказаться бесполезными.

Начинаем заниматься

Раннее начало занятий – безусловно, залог успеха. Ребенок не приобрел еще никаких специфических форм общения, не почувствовал своей неполноценности.

Дети старше 3 лет, как правило, уже понимают, что чем-то отличаются от остальных людей, имеют опыт затрудненного 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 они надевались 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. Этого с успехом добиваются все те родители, которые еще до встречи с нами чувствовали, что в занятиях с ребенком им не хватало четкой системы. Они сами видели изъяны своего поведения, понимали, что отсюда идут все изъяны в поведении ребенка.

Надо ли заставлять ребенка заниматься?

Очень часто мы слышим такой вопрос: «Как заставить ребенка заниматься?» И отвечаем всегда одно и то же: «Заставлять нельзя ни в коем случае». Надо сделать так, чтобы ребенку 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 деятельностью, обычной в повседневной жизни.

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

Вот папа мастерит что-то по дому. Это опять ценнейшее время для ребенка, для познания им окружающего мира. Из нескольких дощечек получается полочка, на которую можно поставить маленькую машинку – большая скатывается. Догадается ли ребенок 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 ребенка поставит машинку, а ребенок 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 ребенок 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 ребенка 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 ребенка от того вида деятельности, который наметили родители.

Самая сложная и самая главная задача родителей – найти верный тон занятий, правильную манеру поведения с ребенком. Мама должна быть прежде всего мамой, а не учительницей (хотя с ребенком и надо постоянно заниматься). Достичь этого можно лишь в том случае, если занятия будут естественным образом вплетаться в жизнь. Мы всегда призываем родителей к тому, чтобы они как можно меньше времени проводили с детьми за столом. Надо, чтобы каждый вечер при составлении плана работы на следующий день по нашим заданиям любое упражнение представляло собой игровую или бытовую ситуацию.

Когда ребенок настолько мал, что не умеет еще сидеть за столом, многие ошибочно полагают, что настоящих занятий с ним быть не может. Это не так! Младенческий возраст – самый благодатный для начала занятий. Занятия не ставят целью выработку каких-либо навыков и умений, специфичных именно для детей с нарушенным слухом. Главная их особенность заключается в постоянном ношении слуховых аппаратов и в специальном развитии слуха. Все остальное, чего мы добиваемся от наших детей, является нормальным для слышащих. То есть заниматься с совсем маленьким глухим ребенком в семье – это значит жить с ним точно такой же жизнью, какой живут все родители со своими детьми, но продумывая каждый свой шаг, каждое свое слово, ловя каждый новый звук ребенка! Родители,

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

Все 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.

«Горький» опыт воспитания

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 – ребенок 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. Теперь дома все: 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.

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, проведенное ребенком в детском саду, потеряно для него. Ведь основные занятия проводятся дома. Кроме того, родителей тревожит, что ребенок 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 ребенка 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 своего товарища. Сам ребенок, если не поймет чего-либо со слов воспитателя, будет выполнять задание, подражая другим детям. Но главное – ребенок получит доступ в необходимую для него среду говорящих сверстников. Постепенно он приобретет опыт общения с ними и вынужден будет понимать каждого, кто обратится к нему. Со временем он будет стараться сделать свои обращения также понятными каждому. Чем раньше научится этому ребенок, чем раньше он почувствует себя «своим» в мире слышащих, тем легче и увереннее будет его дальнейшее вхождение в этот мир.

Вот, пожалуй, и все основные вопросы, которые обычно обсуждаются с родителями, решившими воспитывать и учить ребенка дома. После беседы родители получают задания для самостоятельных занятий. Для следующей встречи мы приглашаем родителей с детьми. Таким образом, часто первая встреча с ребенком происходит, когда он уже сделал первые шаги в обучении по нашей программе, а родители знают, что именно у них не получается.

Бывает, конечно, что за несколько месяцев занятий в развитии ребенка происходят такие сдвиги, что родители, бесконечно уверовав в этот метод, прислушиваются к каждой рекомендации. Но чаще всего заметных сдвигов еще нет, и приходится тратить немало сил, объясняя, что, например, нас не так волнует отсутствие слов, как отсутствие самостоятельности у ребенка. Мама хочет услышать от нас, как научить сына звать ее мамой, а мы вместо этого учим ее, как сделать движения мальчика более плавными и менее зажатými. Маму

больше волнует отсутствие речи, а нас – отсутствие того, что необходимо для ее возникновения. Пока мы еще разными глазами смотрим на ребенка, и взаимное непонимание естественно. Настоящая совместная работа с родителями, которая является залогом успешного обучения ребенка, лишь начинается. Постепенно, втянувшись в работу, мы лучше начинаем понимать друг друга, а главное, ребенка.

В большинстве случаев на первой встрече ребенок ведет 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 те задания, которые легко выполнялись дома, почему-то вызывают на консультации затруднения.

А ребенок нередко не может выполнить знакомое задание только потому, что оно предстает перед ним в слегка измененном виде. Все это вполне закономерно. Мы не расцениваем нашу встречу как экзамен, для нас гораздо важнее видеть, как ведет себя ребенок в незнакомой обстановке, как он общается с незнакомыми людьми, какова манера общения с ним родителей.

Дайте ребенку возможность ошибаться

Вот трехлетний 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, сам убеждается, что он не ставится, берет 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 нас картинка. Ребенок берет 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 ребенку 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 все это к речи? Самое непосредственное! Ребенок, который не уверен в своих силах, предпочитает молчать, а не говорить. Заговорит он не скоро и так же не скоро научится он понимать окружающих. Не понимая истинных причин происходящего, мать считает, что ребенок просто упрямится, и начинает заставлять его говорить: теревит пальцами его губы, постоянно требует от него речи и т.д. Узел затягивается, потому что чем больше повторять ребенку: «Говори!», тем меньше надежды, что он будет говорить по собственной инициативе.

Еще одна очень типичная картина. О чем бы вы ни спрашивали неуверенного ребенка, он всегда, прежде чем ответить, посмотрит на мать. Он привык видеть мать в качестве переводчика. В беседе с матерью выясняется, что говорит она с ребенком в замедленном темпе, с неестественной артикуляцией. Она облегчает ребенку 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 ребенок 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 ждет маминой реакции, и если она последует, он «оживает».

Чаще всего подобное поведение ребенка родители объясняют особенностями его характера (стеснительный, замкнутый, упрямый и т.д.). Им просто не приходит в голову, что они постоянно лишают ребенка 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 все равно повторит тебе слово по слогам так, что все сразу станет понятно?

Не лишайте ребенка самостоятельности!

Не стремитесь облегчить ребенку 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 ребенка 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. Ребенок идет на контакт лишь тогда, когда уверенно чувствует себя за столом.

Для нас такое поведение ребенка является сигналом неблагополучия. «Как вы занимаетесь дома?» – спрашиваем мы родителей. «Он такой неусидчивый, – говорят с обидой родители о своем 3-летнем сыне, – он совсем не хочет заниматься». Выход из этого положения они находят в том, что силой заставляют его сидеть за столом. Часто при этом еще и требуют, чтобы ручки лежали на столе, а ножки спокойно стояли вместе.

Для маленького ребенка очень трудно выполнить одновременно все эти требования. Но даже если они и выполняются, ничего хорошего от подобной «усидчивости» не будет. В лучшем случае ребенок будет считать, что его жизнь состоит как бы из двух половин: в одной он поневоле оперирует теми знаниями, которые насильственно вбиваются ему в голову, а в другой – эти знания благополучно забывает. Ребенок уверенно пересчитывает карандаши на столе, но не справится с подсчетом стульев в комнате, по цветовому образцу найдет нужный цвет на картинке, но приложить тот же образец к нужному цвету у себя на костюмчике не сможет и т.д.

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

На первых консультациях мы мало говорим с родителями маленьких детей о речи, хотя именно этим озабочено подавляющее большинство родителей. Основная масса заданий, которые даются ребенку на первой консультации, также «безречевые» (т.е. не связаны напрямую с его речью). Цель первой консультации двоякая: мы хотим составить верное представление о ребенке и на этой основе показать родителям, на что обратить внимание в первую очередь.

Всегда настораживает ориентация родителей только на речь, поэтому мы стараемся переключить их внимание на другие стороны обучения, более важные на этом этапе. Мы стараемся 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.

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

Родители, занимающиеся по нашей методике, должны помнить: развитие движений – первый и необходимый шаг к развитию речи, какой бы отдаленной на первый взгляд ни казалась эта связь: движения – речь. (Связи мышление – речь; слух – речь выступают более очевидно, и разъяснений о необходимости проведения специальных занятий на развитие мышления и слуха обычно не требуется.)

«Только бы заговорил!» – слышим мы от родителей, пришедших к нам за помощью. Да, ребенок заговорит, но чудес не бывает: необходим долгий и кропотливый труд, вера в ребенка и полное доверие к людям, которые отныне будут направлять ваши усилия.

Глава II

Разговор продолжается

Кто же такой глухой ребенок? Коротко ответить на этот вопрос можно так – обычный, нормальный человек (если его дефект не отягчен 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 в данном случае состоит в том, что он должен наиболее выпукло и значимо для ребенка играть роль вслушивающегося и слушающего партнера. Иначе из ребенка с нарушенным слухом вырастет взрослый глухонемой.

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, исключает из общей связи. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности»¹.

В советской психологии и педагогике уже десятилетия существует опыт учебно-воспитательного процесса, в котором усилия взрослого приводят к тому, что даже слепоглухонемой ребенок 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. Опыт воспитания слепоглухонемых детей интересен, во-первых, с точки зрения проявления «нормативных» (нормальных) сущностночеловеческих характеристик поведения взрослых, общающихся с глухими или слепыми детьми; во-вторых, с точки зрения формирования и развития активности ребенка, имеющего какой-либо физический дефект.

Наиболее трудной задачей воспитания и образования ребенка с нарушенным слухом является формирование у него потребности говорить с другими людьми в естественной, принятой манере – устной речью. Т.е. 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 ребенок уже ориентирован на получение нового и именно из речевого высказывания. В начале абилитации производить речевое высказывание глухой ребенок не может. Но он может воспринимать и вырабатывать в себе манеру говорящего человека. Этой возможности не имеет слепоглухонемой ребенок. 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 ребенка ориентировочной реакции на новые раздражители и с надобностью формирования этой реакции на первых этапах его развития»². «Возникновение и выраженность ориентировоч-

¹ Выготский Л.С. Собр. соч. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 77.

² Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети (Развитие психики в процессе формирования поведения). – М., 1974. – С. 77.

ной 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 ребенка ориентировочную реакцию. Оптимальным условием, при котором вызывается в этом периоде ориентировочная реакция, является предъявление измененного варианта ранее подкрепленного раздражителя»³.

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

Анализ предельного случая формирования человеческой заинтересованности говорит о другом. Ребенок может задержать свое внимание на чем-то только тогда, когда это что-то ему уже отчасти знакомо, но облик его другой – «измененный вариант». У ребенка появляется возможность самостоятельного сравнения, сопоставления. Тем самым у него появляется возможность вырастить в себе человеческое качество – ведь все познается в сравнении. Проследим, как строили свое поведение взрослые, на примере протоколов, приведенных А.И. Мещеряковым в своей книге.

«Условия жизни Нины Х. подавили в ней также проявление сколько-нибудь многообразной двигательной активности вообще...

Ее активность не направляли по естественному руслу: не учили стоять, ходить, одеваться, раздеваться, садиться на горшок. Все это – одевание, еда, передвижение ее в комнате и т.д. – осуществлялось в быстром темпе, без учета активности и нужд ребенка. Естественная первоначальная активность ее, 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 ребенка. Необходимо было определить возможность и пути развития двигательной активности ребенка. 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., ее быстро брали руками под мышки, поднимали, переносили и сажали. При этом Нина сохраняла в воздухе то же положение ног, которое у нее было, когда она сидела в кровати. При наших попытках поднять ее она также сначала поджимала ножки. Для того чтобы преодолеть поджимание ножек, был применен следующий прием: к подошвам ее ножек приставлялась опора (хотя бы рука воспитателя), подъем туловища осуществлялся в замедленном темпе. Ребенок, чувствуя под ногами постоянную опору, начинает разгибать ноги, туловище уходит от опоры, а ноги остаются на опоре, легко опираясь на нее. В дальнейшем воспитатель постепенно начинает поддерживать туловище ребенка все слабее и слабее. Наступает момент, когда поддержка перестает требоваться совсем.

В описанном акте вставания активность ребенка минимальна, она еще только зарождается. Здесь поднятие туловища осуществлялось еще усилиями взрослого, а не мышцами ребенка. В дальнейшем доля активности ребенка постепенно увеличивалась. Воспитатель помещал свои руки под мышки ребенка и начинал его поднимать, однако подъем намеренно

³ Там же. – С. 78

осуществлялся медленно и слабо, при этом ребенок сам, силой своих мышц начинал помогать подъему.

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

«При обучении Риты Л. владению ложкой во время еды с величайшей отчетливостью можно было видеть, насколько все-таки ложка является искусственным и в общем-то довольно неудобным орудием приема 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 ребенка. Держа в своей руке руку ребенка, в которой находилась ложка, педагог зачерпывал пищу и подносил ее ко рту девочки... Приучив девочку брать ртом пищу с поднесенной к ее рту ложки, воспитательница начала уменьшать свою активность. Зачерпнув ложку и поднеся ее ко рту ребенка, 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, также постепенно, у девочки воспитывалось понимание и других правил поведения за столом».

Из приведенных в книге «Слепоглухонемые дети» протоколов наблюдений мы выбрали два случая, которые, противостоя, дополняют друг друга. Первый случай – рассказ о Нине – показывает, каким образом условия жизни, созданные из благих намерений сохранения жизни или удобства для ребенка и взрослых, становятся ограничителями существования ребенка до такой степени, что даже естественная потребность любого организма в движении, двигательная активность, была «стойко угашена».

Ребенку 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. Вторым случаем является ситуация, в которой в чистом виде представлено поведение взрослого и детей в процессе овладения культурным предметом, т.е. предметом, применение которого не является следствием развития только двигательной активности ребенка.

Основной вывод, который мы делаем из описания воспитательного процесса, приведенного А.И. Мещеряковым, заключается в том, что овладение человеческим поведением начинается со столкновения со временем: с временными изменениями сиюминутной потребности ребенка (еда, передвижение). Действительно, с одной стороны, необходимо замедленное, растянутое во времени действие, чтобы ребенок имел возможность не потерять собственные ощущения, чтобы из них в его представлении выстраивалась какая-то последовательность, чтобы ребенок успевал почувствовать изменения хотя бы мышечно. Растягивание во времени обеспечивает взрослый, действуя совместно с ребенком 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). Ребенок не совершает пустых действий, они всегда значимы для него. (Другое дело, когда нам, взрослым, кажется, что действие ребенка пустое и никчемное.) Реакции ребенка непосредственны. Дать им возможность быть опосредствованными, аккумулировав в них весь положительный человеческий опыт и превратив их в действия, – цель педагогически направленного процесса жизни.

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 ребенка, овладевающего действием. Во втором случае инструментом «растяжения» совместимого действия во Времени является, кроме того, культурный предмет, которым овладевает ребенок. Другими словами, Время как момент жизни осуществляется для ребенка культурным предметом и культурной позой (освоением ложки, овладением прямохождением). Способом, «навязывающим» ребенку особое время жизни, является поведение взрослого, т.е. совместное, точно дозированное в усилиях, медленное взаимодействие взрослого и ребенка. Совместимость – единственный способ действия для слепоглухонемого ребенка, чтобы включиться в культурный процесс; замедленность – возможность для ребенка успеть пристроить свое тело к процессу, т.е. исключить, с точки зрения ребенка, хаос в движении; дозирование – выбор направления для поддержки и развития активности ребенка. Действия взрослого всегда производятся в зоне привычного поведения ребенка.

Анализ временной характеристики помогает понять, что основной трудностью при усвоении ребенком 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 ребенка проявилась устойчивая активность в выполнении определенных действий (необходимые движения скоординированы, и эти действия уже стали для него проработанными, т.е. ребенок может производить процедуры в собственном темпе и ритме), происходит сокращение процедуры по времени. Это сокращение становится основанием превращения ее в обозначение последующего действия. Следующий момент – обращение этого же действия на других, отождествление проработанной 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 для нас выступает как ряд разворачивающихся жизненных ситуаций, в котором накапливается, организуется опыт ребенка, его поведение. В этих ситуациях устанавливаются временные отношения между телом ребенка и пространством, в котором он находится, или предметом, который находится у него в руках. Средством установления отношения является взрослый и сверстники.

Опыт «развития психики в процессе формирования поведения» явно обозначает для нас те формы поведения взрослого, которые формируют психику ребенка, лишенного слуха и зрения. Еще раз повторим – это совместимость действия, медленный темп движения, дозирование собственных усилий, организация обращения ребенка на ребенка. Мы считаем, что все эти моменты, необходимые в процессе становления психики ребенка 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 слабослышающему ребенку природой дефекта не предписано аномальное развитие. Вся наша книга есть 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 ребенка, но и закрепляются его отклонения от нормального хода развития. Это приводит к возникновению специальной психологии глухих, поскольку такое обучение изолирует ребенка от процесса становления у него речевого поведения носителя родного языка.

Пример воспитательной работы в Загорском детском доме помог нам 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 ребенка и от условий воспитания (семейное, организованное по типу массовых учреждений, организованное в специальных интернатах).

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

Становление речи у ребенка 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, ребенок начинает обнаруживать звучания неречевые, к нему не обращенные, и звучания речевые, обращенные к нему непосредственно. Отклики ребенка на речевые звучания говорят окружающим об активности речевого слуха ребенка.

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 ребенком 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 ребенка режиме работы.

С другой стороны, содержательной, мы должны говорить о последовательном прохождении ребенком нескольких этапов процесса становления или восстановления речи или о требованиях к этому процессу. На первом этапе происходит восстановление полноты сенсорной активности ребенка, базой для которой являются поведенческие отклики ребенка. Всякая ответная реакция ребенка на воздействия взрослого в общении включает его эмоциональный, двигательный и голосовой отклики.

Естественные реакции человеческого организма необычайно богаты. Поэтому мы считаем, что у глухого ребенка, 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 ребенка в пространстве, т.е. систему, направленную на освоение ребенком объема пространства, в котором он находится. Под пространством мы понимаем не только помещение, в котором ребенок передвигается, но и прежде всего деловое взаимодействие определенной группы людей в определенных обстоятельствах.

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

Оречевление действия взрослым дает возможность поддержать и активизировать голосовые реакции ребенка, соотнесенные с действием. Повторяемость сопряженных действий организует ожидания ребенка и позволяет ему опережать в своих ощущениях изменения в действиях и, следовательно, настраивать себя на соответствующий отклик. Если это проис-

ходит, то по ответной реакции можно судить о восстановлении полноты всего комплекса ощущений.

Отличие слышащего ребенка от глухого в том, что слышащий организует звуковой поток, в котором он находится, своей артикуляцией. У глухого ребенка тоже можно естественным путем вызвать практически все звуки родного языка и научить его родной артикуляции звуковых рядов (используя фонетическую ритмику). Однако артикуляция глухого необученного ребенка 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 голосовым аппаратом и слуховым у глухого ребенка установиться не может. Эту связь создает взрослый, организуя слуховую работу с ребенком. Взрослый последовательно обучает ребенка ощущать звуковой раздражитель, различать слуховой материал и опознавать его, вплоть до достаточно точного проговаривания ребенком 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 ребенка со взрослым или другими детьми, включая слышащих сверстников.

Итак, на первом этапе воссоздается полнота сенсорной активности, на втором – создается полнота обстоятельств, которая сохраняет и развивает сенсорную активность ребенка. Поскольку мы организуем обучение ребенка таким образом, чтобы он мог в себе «вырастить» естественное речевое поведение, то полнота обстоятельств для нас означает полноту опыта группового общения, полноту таких взаимодействий, которые насыщают его опыт речью. Если удастся создать такие условия воспитания и обучения, при которых ребенок не по требованию взрослого, а логикой дела, стилем жизни постоянно побуждается обращаться к своему товарищу, напарнику, соседу, то тогда существование такой группы детей становится неформальным, т.е. естественным желаемым поведением каждого ее члена. Ситуации, развертываемые 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 жестких стереотипов поведения, порождающих стереотипы мышления и речи. Поясним эту мысль.

Взрослый не знает, на что ориентируется ребенок в своем восприятии, получая звуковое обозначение (т.е. слово или высказывание) неизвестных для него предмета или ситуации. Спрашивая – отражая речь взрослого: «Так?», ребенок от чего-то в своем восприятии отказывается и тем самым сужает область, обозначаемую в данной практике этим звуковым знаком. Однако если сам ребенок замкнут только на одном взрослом, то он очень скоро установит границы использования знака, и затем потребуются специальная работа для того, чтобы убедить ребенка, 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 ребенка каждый раз вполне конкретен. Ребенок стремится удержать в себе область, обозначаемую этим звуковым рядом, уточнить в своем поведении обстоятельства, к которым взрослый относит это звучание. Другими словами, ребенок закрепляет отнесенность знака, отра-

жая поведение и речь взрослого. Каждый ребенок в группе имеет возможность воспринять жизнь знака не только у себя, но и у других, воспринять другие облики звучания. Причем 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 ее. 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 определенность, но не закрепляет за высказыванием жестких границ употребления.

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 развертывать свою речь в зависимости от потребностей общения. Каждый обладает инициативой и в произношении, и во вслушивании.

Мы попытались рассмотреть глухого в ряду: нормально слышащий – слабослышащий – глухой – слепоглухой. По логике ряда его надо было начать с «много слышащего» музыканта, т.е. человека, у которого слух развит до совершенства. Мы этого не сделали по той простой причине, что на сегодняшний день слишком мало накопилось исследовательских фактов обучения глухих игре на музыкальных инструментах и пению. В последние годы такую работу проводят некоторые педагоги-энтузиасты, и достигнутые результаты открывают новую неисследованную область реализации удивительных возможностей глухих детей в развитии слухового восприятия. Без сомнения, исследования в этой области дадут много интересных данных, позволят поставить фундаментальные проблемы развития психики, но это дело будущего.

Опыт воспитания слепоглухонемых показывает, как легко заглушить активность организма и как трудно и медленно формируется самостоятельность и активность ребенка, 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 ребенке и предъявляют определенные требования к процессу воспитания и обучения детей с нарушенным слухом.

Нам представляется, что потеря слуха в первые месяцы жизни приводит прежде всего к невозможности ребенка воспринимать мир объемно, пространственно. Неслышащий ребенок 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, то есть нарушается одно из главных условий нормального развития.

Обедненное и искаженное восприятие окружающего мира глухим ребенком требует включения его в особые практические ситуации, позволяющие ему свободно осваивать пространство, в котором он находится, т.е. осваивать объем 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 ребенку возможности свободно осваиваться в обстоятельствах, является основой для становления полноценного восприятия окружающего. Ситуации, в которых нарабатывается чувственный опыт детей, организуются таким образом, что ребенок, осуществляя деловое общение со сверстниками при решении какой-либо практической задачи, получает возможность дальнейшего расчленения объема 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 ребенка стремление свободно – по делу – передвигаться по помещению во времени занятий; когда прерываются или не допускаются деловые контакты ребенка с избранным им самим напарником в работе; когда ребенок прикован к постоянному месту, лишаясь возможности фактически (физически) изменять свою точку зрения. Требование одинаковой внешней формы поведения для всех детей ведет к исчезновению вариативности поведения, к обеднению детского впечатления из-за исключения возможностей разного подхода к ситуации, к делу, предмету, т.е. ведет к уплощению и упрощению чувственного опыта.

Искусственно лишаемый в начальный период обучения возможности свободно ориентироваться в пространстве, ребенок 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 ребенка. Речь взрослого в таких условиях носит инструктивный и объяснительный характер, исключающий для ребенка возможность речевого выражения собственного намерения, замысла. Взрослый замыкает детей на себя, утверждает себя единственным образцом человеческого поведения, т.е. относится к ребенку не как к равному носителю родного языка, а как к чистому листу, который требуется заполнить. При этом ребенок, который не может самостоятельно соотнести свой темп с темпом инструктивным, нарабатывает, как правило, ОТЧЕТную 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 задачу присвоения ребенком облика говорящего человека, становления у него манеры и позы говорящего человека. Эта задача решается в ситуациях речевого общения, поскольку именно формирование у ребенка потребности в речевом общении со взрослыми и со сверстниками является основным условием полноценного развития дошкольников с нарушенным слухом, т.е. приводит его к возможности общаться устной речью.

В то же время определенные усвоенные формы общения служат в учебном процессе средством освоения предметного содержания, предложенного детям. Ребенок, попадающий в ситуацию «нового», практически не может охватить, воспринять ее в целом, а следовательно, не может расчленить ситуацию так, как это требуется. Действительно, взрослому известна ситуация, ее элементы, логика связи между элементами, известны границы применимости этой ситуации и т.п. Ребенок этих представлений лишен – это для него «новое». А

что и как воспринимает ребенок в этом «новом», никто с уверенностью сказать не может. Восприятие ситуации под объяснение педагога является удвоением неизвестного – становится неясным и то, что ребенок воспринимает из слов педагога. Кроме того, при этом еще и теряются самостоятельность и активность ребенка.

Сделать акт восприятия ситуации самостоятельным и активным действием ребенка становится возможным, если предоставить ребенку возможность устанавливать персональные, личные контакты с детьми, участвующими в ситуации. Разнообразие контактов задает 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.

Практической ситуацией (практикой ребенка) мы считаем только ту ситуацию, в которой реализуются намерения, желания ребенка, 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 ребенка.

Форма реализации намерения может быть различной. Ребенок, самостоятельно совершая определенный поступок, разрешает практически ситуацию, которая ему предложена или возникла стихийно. Например, ребенок берет стул и достает 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 ребенка 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, ее цель – обучить ребенка зрительному сопоставлению предметов по величине. Поэтому в учебной ситуации педагог создал момент, в котором ребенку необходимо использовать стул определенной 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 рисуя 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 ребенка (детей) высказать рисуя, что и где рисовать и потребуется от педагога предложение соответствующей речевой формы высказывания. Время, затраченное на опробование различных вариантов выполнения задания, приведет к тому, что найдется ребенок или несколько детей, желающих, выслушав текст, рассказать его другим.

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

Исходя из этого, учебно-воспитательный процесс должен быть направлен прежде всего на создание обстоятельств, при которых у ребенка 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.

Однако решиться на изменение обстоятельств может только активный ребенок, который в принципе направлен на совершение действия. Такой ребенок 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, то такого ребенка считают не просто активным, но и самостоятельным.

Таким образом, важной задачей обучения глухих детей 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 ребенку 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 ее (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 ребенку обстановка и знакомы люди, вступающие с ним в контакт. В чужом помещении или с чужим человеком ребенок будет чувствовать себя скованно, замкнуто, держаться за близкого человека.

Если ребенок привык к неизменным внешним обстоятельствам жизни, то ему практически негде приобретать опыт приспособления, пристраивания себя к изменениям, а следовательно, он не учится осваиваться в новом пространстве. Измененные 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 ребенка психического свойства активности. Конечно, в привычном пространстве ребенок активен. Но если мы рассматриваем активность как умение осваивать пространство, то показателем наличия активности является нормальная, т.е. привычная для данного ребенка, форма поведения в незнакомых обстоятельствах.

Что означает нормальное поведение ребенка? Из всех качеств, которые обычно относят к этому термину, для нас важнее всего отметить следующие два. Первое – это умение ребенка реализовать свои намерения и желания в общепринятой форме. В опыте ребенка каким-то образом представлен факт невозможности существования в одиночестве, без других людей. Психически здоровый, нормальный ребенок в своем поведении постоянно проявляет факт человеческой взаимозависимости – будь это улыбка младенца, обращенная 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 ребенок сталкивается либо по желанию взрослого, либо по собственному желанию. Он может, участвуя в определенным 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.

Первоначальный круг общения кажется узким – мать и ребенок. Мать, обслуживая ребенка, играя и разговаривая с ним, начинает учить его человеческому способу отношения к вещам, человеческой манере восприятия окружающего мира. Ребенок уже может обращаться к окружающему миру соответствующим образом – либо кричит, либо зовет «мама», либо улыбается и т.д. Он уже умеет держать рукой игрушку: мама разворачивала тельце ребенка так, как нужно, брала его ручку и обхватывала ею предмет. Она делала это тогда, когда это нужно было ребенку, т.е. когда у него был интерес к данному предмету; и делала она это не так быстро, что-то в темпе движения приговаривая, чтобы ребенок смог почувство-

вать изменения в своем расположении; и не так редко, так как с первого раза ни у кого еще не получалось правильное направление движения. Доля ее участия в совместном движении с каждым разом уменьшалась, тем самым сохранялась активность ребенка в осваиваемом движении. Все слова и приговорки матери заставляли работать на произвольную, культурную координацию движений не только руки ребенка, но и его уши, глаза, голос, голову, тело.

Приобретая культурный опыт, ребенок становится все более самостоятельным, более активным, если его интерес к окружающему не гасят искусственными ограничениями. Совместные действия ребенка и взрослого сохраняются при овладении новым, но постепенно уступают место другим, более адекватным возрасту и опыту способам постижения мира. Однако на протяжении всего дошкольного детства остается неизменным требование к обучению детей – овладение предметным содержанием происходит в ситуации делового общения детей. Участие в деловом общении со взрослым и со сверстниками дает возможность и хорошо слышащему, и слабослышащему, и глухому ребенку, сохраняя свою активность и самостоятельность, приобретать умение реализовывать свои намерения таким образом и в такой форме, которую выработало данное сообщество людей.

Каким должно быть поведение взрослых, чтобы у ребенка формировалась активность? Какие должны быть организованы педагогом обстоятельства для ее проявления у ребенка?

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 еще долго остается для малыша часто употребляемым инструментом познания нового, инструментом освоения нового пространства. Как правило, ребенок, вступая в чужое пространство, идет вместе со взрослым, держится за его руку или по крайней мере «держится» за его голос, т.е. все время находится в контакте со взрослым. Причем ребенок старается не терять лицо родного человека, на котором читает все свои чувства и поддержку или предупреждение своих намерений.

Когда ребенок приобретает некоторую самостоятельность и, сохраняя свою активность, увеличивает дистанцию контакта, у взрослого создается впечатление, что одного его голоса теперь вполне достаточно для ребенка. Уменьшается доля обращения лица взрослого к лицу ребенка. И даже тогда, когда ребенку 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 ребенку навязывают взрослый режим восприятия и действия.

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

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

Ребенок, 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, ребенок воспроизводит в поведении целостный облик ситуации, поэтому ему необходим партнер, которого он будет обучать, точно так же

контактируя с ним, как контактировал он сам со взрослым. Для этого у него есть две возможности – «проиграть» все с куклой или со сверстником. Во втором случае возникает ситуация, которая проявляет неумение ребенка входить в контакт с другим, т.е. требует специальной организации ситуации общения между детьми. Специальная организация требуется еще и потому, что дети дошкольного возраста, а тем более в возрасте двух-трех лет, практически не могут применять содержательно инструктивную, объяснительную форму общения.

Глава III

Давайте договоримся!

Как, воспитывая лишь отдельные навыки и умения, можно затормозить развитие ребенка

Читателю, по-видимому, уже ясно, что первостепенное внимание должно быть уделено не накоплению ребенком знаний, а формированию у него желания осуществлять совместную со взрослым или сверстником деятельность. Суть дошкольного периода жизни – испытание в себе разных качеств и испытание себя в различных ситуациях, а не отработка каких-то умений. Если взрослому необходимо добиться, чтобы ребенок легко и правильно выполнял какое-то действие (например, быстро завязывал шнурки), то следует не тренировать и упражнять ребенка в этом действии, а соответствующим образом организовать обстоятельства его жизни: пока действие вызывает у ребенка затруднение, сделать так, чтобы оно было для него интересным; а когда оно уже выполняется легко, обратить его в обыденную процедуру, не вызывающую никаких проблем.

В первые годы жизни происходит интенсивное освоение опыта, и, чем богаче этот опыт, тем выше уровень развития ребенка. За короткий промежуток времени ребенок овладевает огромным культурным опытом. Так, язык, на становление и освоение которого человечеством затрачены тысячелетия, ребенок при нормальных условиях осваивает практически за три года, причем почти самостоятельно, стихийно нарабатывая речевые навыки. Ребенок целостен, он первопроходец – именно поэтому он занимается то одним, то другим, то десятым – целый мир он хочет испробовать и открыть. Он делает в себе не настоящее, а будущее. И если в этот период открытий и исследований заняться шлифовкой деталей, то может появиться большая вероятность упустить что-то очень существенное, можно не успеть приобщить ребенка 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 мы поведем разговор о том, каким образом взрослому, занимающемуся воспитанием и обучением детей с нарушенным слухом, сохранить правильный взгляд на ход обучения и увидеть главное в развитии ребенка, а затем, сообразуясь с главным, оценивать происходящие в ребенке изменения.

В этой главе разговор пойдет также 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. Мы попытаемся рассказать и о том, каким путем глухие дети достигают такого уровня развития, при котором умение договариваться является необходимой и нормальной формой поведения (участия) любого ребенка группы.

Как разговаривать с ребенком

Наше основное педагогическое средство – это конструирование собственного поведения. И в этой главе мы будем рассказывать, как построить речевое поведение взрослого, формирующее у глухих детей намерение, сказав что-то кому-то (в принятой, обычной манере), выслушать отклик для своего последующего ответа.

Итак, что такое «речевое поведение»? Этим словосочетанием мы обозначаем поведение взрослого, приводящее к возникновению и развитию инициативной, самостоятельной речи каждого ребенка из группы, в которой ведется работа. Поясним это на примере. Двое из участников работы сидят друг против друга за одним большим листом бумаги. Лист разделен непрозрачным экраном такой высоты, которая не позволяет увидеть движения рук напарника, но вполне допускает разговор между собой, глядя в лицо друг другу. Третий участник – наблюдатель – просит их нарисовать один треугольник. На все возможные вопросы рисующих – какого размера, где и т.д. – следует разъяснение, что единственное требование к ним – это нарисовать один треугольник, все остальное неважно. Как правило, каждый рисует у себя на бумаге треугольник. После выполнения задания наблюдатель снимает экран. Просьба нарисовать один треугольник, звучащая второй раз, после того как все убедились, что нарисовано 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. они должны договориться – кто, где, что будет рисовать.

В нашем примере все участники пользовались речью, поскольку описывался пример работы со слышащими. Однако наблюдатель ничего не объяснял, не задавал вопросы, т.е. его речевая активность была минимальна. Двое других, напротив, не смогли бы выполнить задание, если бы не были активны в речи, в обращении друг к другу, т.е. если их речевая активность не была бы максимальной. Кто же из участников является носителем речевого поведения? Ведь совсем не обязательно, что тот, кто много говорит, и даже по делу, ведет себя «речевым образом». По нашему представлению, именно наблюдатель создает такие обстоятельства общего дела, которые приводят к речевой активности действующих лиц. Следовательно, именно он осуществляет речевое поведение – он ведет и ведает, кого и куда ведет.

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 (или нескольким) людям, находящимся вместе, еще надо проявить необходимую в ситуации обращенность 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, подчеркивает своим видом не столько разобщение, сколько взаимозависимость находящихся вместе людей. В-третьих, то, что для появления мысли необходимо предложить вполне конкретное дело. В-четвертых, задание дается в такой форме, которая подчеркивает (проявляет) опять-таки общность участников дела.

Как ведет себя «носитель речевого поведения»? Он не объясняет, не инструктирует – он изменяет обстоятельства, конструирует их, а они сами или их изменения побуждают участников общего дела обращаться друг к другу, тем самым разрешать предложенную ситуацию речевым образом. Речь «ведающего», в которой используются только обычные слова, не может быть обычной речью, она должна проявлять определенные отношения между соучастниками дела и высвечивать в обстоятельствах дела те моменты, которые крепят общность, необходимость существования в данный момент данной группы детей. Кроме того,

необходимости вслушиваться в звучащую речь своих партнеров нельзя добиться призывами или требованиями. Эта сторона или форма общности может возникнуть только практически, при соотнесении полученных результатов дела с заданием. Поэтому на первых этапах развития ребенка речевое поведение взрослого, как правило, не включает в себя объяснение.

Общение начинается тогда, когда надо посмотреть на товарища

При описании и анализе приведенных ниже учебных ситуаций мы постарались раскрыть две взаимно и одновременно формирующиеся стороны учебного процесса: поведение взрослого, т.е. его речевую сущность, и поведение детей, т.е. зарождающуюся деловую обращенность детей друг к другу, инициативность каждого ребенка, их речевую активность.

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 ребенок (если он послушный) реализует наше намерение. Хорошо, если намерения взрослого и ребенка совпадут. Но в реальной жизни таких совпадений бывает крайне мало. Нам же нужно так себя повести, чтобы ребенок вынужден был захотеть передать что-то своему соседу. Начало ситуаций одинаково. У ребенка появляется в руках или перед ним лист бумаги. А дальше?

Саша очень рада, что у нее есть лист бумаги. Ей хочется что-то делать – нарисовать, смять, разорвать, просто подвигать его или похлопать ладошкой по листу, заглянуть под него, уронить и посмотреть, как он будет медленно планировать, – да разве все перечислишь, что можно сделать с листочком бумаги. Но отдать это чудо кому-то, отказаться от всех возможностей – да это просто в голову не придет. 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 от того, что у Саши есть лист бумаги, порадоваться вместе с ней и тут же огорчиться и понедоумевать от того, что у ее соседа нет листа бумаги, 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 Сережи – нет! Там нет!» Взор ребенка будет обязательно следить за движениями взрослого, потому что взрослый берет ребенка за руку и его рукой «гладит» там, где хорошо, т.е. лежит лист бумаги, и разводит руками ребенка, делая жест недоумения в том месте, где листа не оказалось. Кроме того, взрослый должен еще 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 ребенка возникло другое движение, наряду со стремлением к листу бумаги. Необходимое движение ребенка, которого добивается взрослый, – это взгляд, внимание Саши, обращенное на своих товарищей. Чтобы взгляд ребенка задержался в нужном месте подольше и дабы быть уверенным, что ребенок 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, то 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 ребенком пространство. Если ребенок самостоятельно не возьмет лист из стопки, то пространство сужается вплоть до совместного действия со взрослым. Ребенок тем самым превращается в раздающего бумагу всем.

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

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

Первое. По ходу занятия нам нужно было раздать листы бумаги каждому ребенку из группы для выполнения какого-либо задания. Быстрее и проще взрослому это сделать самому. Иногда он так и должен поступать, но только иногда, а во все остальные моменты взрослый не должен бояться «тратить» время на такие, в общем-то, простейшие действия. Взрослому необходимо переключаться с заботы об обучении ребенка «серьезному, предметному» навыку, умению, знанию – например, умению рисовать шар или квадрат, умению писать слово, умению складывать 1 и 2 и т.п. – на заботы о научении ребенка тем банальным действиям, которые стихийно складываются у нормально слышащих детей, действиям обращения к другому – сверстнику или взрослому.

Эти банальные, обычные 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 ребенка навыкам и знаниям на живую землю обучения ребенка реальному поведению говорящих людей, собеседников.

Варианты поведения ребенка

Второе. Мы должны приучить себя верить в необходимость для ребенка совершаемых им в данный момент действий, необходимость непосредственную, импульсивную, неосознаваемую. Мы очень часто приписываем ребенку, даже малышу, какие-то этические намерения. Когда мы приписываем положительные намерения, то с нашей точки зрения в этом нет ничего страшного. Но вот когда мы приписываем ему дурные мысли или наклонности, то тем самым формируем у него именно те отрицательные свойства, против которых, казалось бы, боремся. Непослушание, «вредность», даже жестокость у младших дошкольников – качества, как правило, непосредственные. Ребенок бывает капризным или жестоким в большинстве случаев из-за того, что взрослые не давали ему возможности испытывать удовольствие от других форм поведения. Причем под удовольствием мы имеем в виду не столько удовольствие от пряника, сколько удовольствие от хорошего поступка, удовольствие от радости других.

Какова наиболее часто встречающаяся характеристика действия – в нашем случае Сашино нежелание отдать лист бумаги? «Саша, не будь жадной, дай лист Кате» – или любые другие вариации на тему, что нехорошо не отдавать лист или как хорошо отдать лист. Но почему нехорошо? Это ведь взрослому надо, чтобы лист передавали, а не ребенку (в другой ситуации взрослому надо, чтобы ребенок оставил лист у себя, а он передаст, как это было в предыдущий раз, и т.д.).

Несовпадение намерений взрослого и ребенка взрослый чаще всего объясняет отрицательными чертами характера ребенка. Но вероятнее всего, у ребенка 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 своем непосредственном желании действовать с листом – разве это плохо? И, прерывая это намерение, мы не учитываем своего отрицательного воздействия на активность ребенка: в следующий раз Саша уже поостережется начать действовать – а мы опять будем недовольны, так как в этот раз нам нужно, чтобы ребенок 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 жесткое условие для ребенка, ему нужно иметь много вариантов для того, чтобы испытать на себе другой поступок.

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 ребенка выглядит как никогда раньше не возникавший вариант поведения, реализуется, как и все остальные, в ряду остальных.

Реализация нового варианта поведения для нас является главным приобретением ребенка во время занятия. Оно есть испытывание ребенком себя в разных обстоятельствах,

приобретение им поведенческого опыта в учебных ситуациях. Другими словами, взрослый обязан анализировать поступок ребенка не столько с позиции этической оценки, сколько с точки зрения выяснения причин использования ребенком именно этой манеры поведения; выяснения недостаточности одних форм поведения и избыточности других в опыте ребенка.

Третье. Нам, взрослым, надо набраться терпения и заставить себя прожить достаточно большой промежуток времени по сравнению с коротким отрезком времени, в течение которого обычно, традиционно отрабатываются определенные навыки детей. Нам надо убедить себя в том, что, формируя у детей одно-единственное умение обращаться друг к другу, мы тем самым воспитываем в детях 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. Мы незаметно для себя и тем более для детей, оказывается, уже прошли основную часть программных требований, хотя специально и не отрабатывали у детей навыки. Оказывается, мы с детьми можем пройти еще больше, ничуть не уставая, и – что самое главное по отношению к программе – все дети без исключения достигают успеха; оказывается, у нас нет отстающих.

«Передача вещи» – увеличение вариантов общения

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

В практике обучения и воспитания малышей не всегда учитывается, что из-за недостатка опыта ребенку 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 – все это задает устойчивый облик жизни, а следовательно, создает у ребенка чувство уверенности, без которого невозможно 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 ребенка. 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 ребенка найти те моменты, которые заставляли бы ребенка преодолевать свои природные ограничения и приобретать чувственный, жизненный опыт наравне с нормально слышащими сверстниками. Передача вещи от ребенка к ребенку, обмен предметами в группе детей и служат этой цели.

Ситуации передачи и обмена встречаются и как специально учебные ситуации, и как бытовые. Заметим, что и те и другие ситуации являются обучающими, образовательными. Образовательная направленность взрослого в бытовых ситуациях заключается в создании условий для приобретения каждым ребенком наиболее полноценного чувственного опыта в повседневной жизни, в учебных ситуациях – в создании определенного уровня организованности этого опыта.

Рассмотрим несколько ситуаций передачи и обмена с точки зрения организации речевого общения детей. Начнем с учебной ситуации «катание мяча». Смена партнера в процессе передачи вещи или обмена вещью ведет к тому, что малыш имеет возможность учиться координировать, организовывать свои действия при масштабных изменениях в обстоятельствах.

Действительно, руки взрослого, все его тело, участвующее в движении, больше рук и тела ребенка. Поэтому, передавая одну и ту же вещь, ребенок воспринимает в короткий промежуток времени разные по масштабу, но одинаковые по внешнему облику ситуации. Та же вещь может находиться в руках партнера-ребенка, и тогда обстоятельства ситуации равновелики рукам ребенка. Когда вещь попадает в руки взрослого, тогда обстоятельства ситуации неравновелики рукам ребенка.

Ребенок, находясь в устойчивой по процедуре и по своим движениям ситуации (катает мяч от себя к партнеру), 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 партнеров, ребенок 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 ребенку необходимо, развернувшись в сторону предыдущего ребенка, 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 обращен действующий ребенок. Эта контрастность увеличивает диапазон ситуаций, в которых ребенок обучается определенному 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 ребенка. Это основное требование к учебному процессу. При повторении ситуации ребенок самостоятельно в своем темпе выбирает тот комплекс движений, который является для него наиболее успешным, результативным в этой ситуации. И, что самое главное, с самого начала существенной частью воспринимаемого ребенком содержания становится его сверстник. Только при этом условии мы можем говорить о формировании речевого общения у детей. Первоначально взрослый должен совместным действием с ребенком олицетворять «встречающего» ребенка, т.е. того, к которому обратились. Взрослый прежде всего демонстрирует радость от того, что к нему обратились, демонстрирует ожидание и готовность ответить. Одновременно он поддерживает и побуждает любое заинтересованное и доброжелательное обращение ребенка к ребенку, 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-словные фразы («Дай мяч!», «Аля, возьми кубик»). Для глухих – слова («лови», «дай») или восклицания («оп», «так», «вот»). В ситуации передачи или обмена ребенок 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 ребенка, 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 обращаемого к кому-то ребенка, он оречевляет это действие: совместно с жестом, с прикосновением к тому ребенку, к которому обращаются, взрослый произносит его имя («Поооля, Вииття») 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 ее качество вариативности – меняется вещь, меняются партнеры, дистанция, темп обмена и т.д. Поэтому каждый ребенок 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.

Заботой обучающего при развертывании ситуации обмена становится пребывание каждого из участников в позиции слушающего. Необходимость действия для всех очевидна (уборка игрушек, расстановка стульев, передача фломастеров (карандашей) и т.д.), а вот необходимость речи – не обязательна. Успешность в действии приводит к свертыванию 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 развертывания во времени. Следовательно, педагог должен создавать такие «препятствия» свертыванию действия, которые сохраняли бы возможность многократного повтора проговаривания речевой единицы, но не разрушали бы непринужденности действия.

Этого можно достигнуть, когда в ситуацию контакта двух детей вводится новый участник. Например, мытье рук усложняется тем, что ребенок не сам берет мыло, а просит другого дать ему мыло, т.к. 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 ребенка, 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 ребенка, поэтому должны соответствовать его уровню. На первых этапах освоения речевого стиля общения важно не затруднять ребенка произносительной точностью, чтобы она не стала для него непреодолимой трудностью. Педагогу необходимо сохранять легкость общения, балансируя на закреплении произносительных навыков в свободной самостоятельной речи ребенка и сохранении желания ребенка высказаться. В любых противоречивых случаях надо отдавать предпочтение желанию ребенка 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 ее используют не столько в раннем возрасте, сколько вообще на раннем этапе обучения. Любая группа незнакомых 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.

Продолжаем эту работу в школе

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

Первый класс. Дети в нем собрались разные и по возрасту, и по опыту – кто воспитывался дома, кто в спецсаду, кто в экспериментальной группе; разные и по состоянию слуха – кто глухой с минимальными остатками слуха, кто со значительными остатками. Некоторые обучались с 2 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 учащихся учитель уже не испытывает, так же как и дети между собой. Урок идет за уроком, дети решают задачи, примеры, пишут диктанты, рассказывают истории, описывают картинки. Уже прояснились уровни развитости детей. В общем, жизнь наладилась и течет по-школьному, размеренно.

Но вот что самое неувидительное – дети очень быстро нашли приемлемую для всех форму одновременного двойного существования на уроке. Это самое неувидительное, 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. «Мы не можем употребить обычное слово „внеурочная“ жизнь, т.к. оно уже обозначает организацию жизни детей после уроков».

Кто-то рассказывает о своем 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 нее. 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. 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.

Нам представляется, что необходимо наладить такие отношения на уроке, которые бы не приводили к раздваиванию поведения ребенка. Сделать это можно только тогда, когда, во-первых, свободное обращение к человеку, к которому в данный момент ребенок хочет обратиться, перестанет быть запретным, а станет стилем решения практической ситуации. Во-вторых, когда у детей не будет накапливаться голод по общению между собой, когда это общение, его эмоциональная основа станет нормой школьной жизни, когда урок станет формой делового сотрудничества детей. Каким образом добиться этого учителю? Рассмотрим пример урока. Учитель дает задание: «Разложите 7 треугольников по двум коробочкам».

Каждый учащийся уже к 31 августа имел, казалось бы, очень удобную и нужную вещь – склеенные боковыми сторонами несколько спичечных коробков. В эти коробки родители положили карточки с математическими знаками, цифрами, вырезанные геометрические фигуры. Теперь, взяв этот математический пенал, ученик вытащил 7 треугольников и... растерялся: «А где 2 коробочки?» Но вот кто-то догадался вытащить все треугольники из

коробки и положить туда отобранные 7 треугольников. Учитель повторяет задание: 7 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 есть 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 догадался 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 свое 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 обращенность детей друг к другу. А если учесть, что такого рода задания даются детям, не имевшим в своем прошлом опыта опыта делового общения, то становится оправданной двусмысленность формы задания. Дети должны именно в обычных формах научиться организовывать себя по-другому.

Дети общались, разговаривали между собой, высказывали друг другу свое 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

(схема: $7 \begin{cases} 3 \\ 4 \end{cases}$ или таблица: $7 \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 1 & 2 & 3 & \dots \\ \hline 6 & 5 & 4 & \dots \\ \hline \end{array} \right),$

или при обеспечении всеми условиями, когда даны и треугольники, и две коробки, – решалось детьми легко и без ошибок.

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 подошел. 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), чтобы в поле зрения ребенка (а оно очень узкое: пятак на своем столе) попали необходимые для решения предметы.

Однако и это изменение, точнее, организация обстоятельств, произведенная учителем, не воспринимается детьми. Учитель не подчеркивает своим поведением (позой, разгово-

ром), что он работает только с одним конкретным ребенком, он подчеркивает как раз неопределенность 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 нем. «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». Выслушивая реплики детей, учитель подтверждает их тем, что берет 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 7 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, обращая 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 задает 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 не успевшего тем, что есть еще вторая коробочка и в нее 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 джина персональных личностных отношений, и теперь они играют содержательную роль в ситуации; 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 еще несколько возникающих по ходу дела примеров.

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 возьмет 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 нем поневоле участвует каждый из действующих. При просьбе или разрешении разрешающий может просто согласиться с просьбой, не вникая в ее суть, предоставив все 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 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 свое 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 разворачиваться 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. Причем делается это не авторитетом взрослого и не стихийно, как это обычно бывает, а предоставлением равных позиций каждому ребенку. 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, все равно для детей решение задания есть испытывание себя и предложение другим либо участвовать в этом процессе, либо откликнуться своим вариантом и предложением. Дальнейшая жизнь строится как закрепление и развитие внимания детей друг к другу, деловой необходимости в напарнике по работе, т.е. как воспитание у ребенка чувства соучастия в общем деле.

Мы можем назвать еще несколько организационных форм, которые удовлетворяют этим требованиям. Например, работая с порядковым счетом или с числовым рядом, можно называть числительные при передаче кубика из одних рук в другие. Причем 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 освоят процедуру, можно поставить условие четкого 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 вслушивания. Можно задавать вольный порядок передачи, т.е. говорящий отдает кубик не рядом стоящему ученику, а тому, кому хочет, тем самым внимание к происходящему концентрируется еще больше.

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

При отработке счета 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.

Учим общаться по делу

Учитель предлагает детям придумать и записать один пример всем классом. Бывает, что ребенок, не представляющий себе совместной работы, выскакивает к доске и записывает пример. Тогда разговор учителя строится с автором примера приблизительно так: «Молодец, Сережа, хороший пример. Ты придумал? – Да. – Ты записал? – Да. – А что делала Наташа? – Не знаю. – Я просила придумать один пример всем классом. Где класс? – Вот». Сережа 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 поддерживает те, в которых указывается на учащихся и педагогов. Затем следует вопрос: «Как это – написать всем классом один пример?» Если дети не дают никаких вариантов, то 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 подчеркивает запись «весь класс», а другой – запись «всем классом» из задания.) Выясняется, что это про одно и то же.

Но чаще разговор разворачивается 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 подчеркивает одну запись, другая – другую.) – Будет придумывать». Учитель разворачивает Аню к Денису. Поза учителя, выражающая ожидание реплики со стороны Ани, побуждает ее повторить только что произнесенную 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 ее педагог) отражается также на изменении формы произносимых слов, хотя смысл высказывания не меняется. Ребенок 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 задается каждому. Если это потребуется, также строится подтверждение.

В конце концов все признали за собой действие придумывания и записи. «Начинайте или пишите», – следует приглашение учителя. Может случиться так, что первый решившийся написать ученик пишет опять весь пример от начала до конца. Ничего страшного в этом нет. Мы ведь все это время занимались установлением содержательных отношений, учили детей по-деловому общаться. Не давали им никаких объяснений, инструкций, образцов выполнения задания (образцы поведения, конечно, были), но все время отказывались от привычных, учебных обликов решения. Старались ставить детей в равные позиции, побуждали и разрешали высказываться по, казалось бы, совсем посторонним поводам.

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 сотрет 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 ее

решение, мы тем самым приравниваем его к различным вариантам решения, т.е. снимаем «всегдашнюю правильность» ее поступков. Можно на обсуждение посмотреть как на еще одну возможность не только проявить смысл задания, но и задать разрешение практической ситуации речевым поведением взрослого. «Знак плюс, Саша, ты написал? – Нет, Маша. – А шестерку написала Наташа? – Нет, Маша. – Это Маша, это Маша и это написала Маша, 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 еще раз».

С этого момента все 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 своем воображении 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.

Мы здесь не рассматриваем случай, когда один из учеников, лидер, начинает диктовать свою волю, реализовывать только свое представление. Такие случаи также нивелируются в деловом общении. Педагог видит, когда можно подтвердить вариант лидера, но он также видит, когда надо поддержать вариант другого ребенка, 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 придумаю 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 развертывается только тогда, когда ученик действительно собирается писать дальше.

Почему ребенок готов в который раз написать весь пример один? Ответом на вопрос, конечно, является не указание на качества ребенка – 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 2 года до школы). При изменении ситуации возникает новый, непривычный стиль поведения детей и педагога. Этот стиль затягивает ребенка и предоставляет ему возможность чаще ошибаться в поведении, тем самым предоставляет так же возможность самостоятельно, без объяснений взрослого находить правильные решения, правильные поступки. Так ребенок 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 ребенка внимания к действиям других детей; или не позволить сделать ошибочную запись, т.е. не дать ребенку возможности подтвердить для себя еще раз неуспешность своего действия.

После того как появится запись, написанная разными учениками, проявляется еще один момент математического образа примера. Дети обнаруживают, что некоторым не хватает места в примере. Это происходит потому, что дети не могут еще сначала распределить действия всех участников работы и тем самым сконструировать, вообразить пример в разговоре, а потом, договорившись, выполнить запись. Если бы они это умели, то 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 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 разобщенности – дети продолжают обдумывать запись, и обязательно возникает вариант написать еще несколько знаков и еще 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 пятерку. 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 IV Говорю!

Ребенок заговорил

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 еще долгие годы работать над произносительной стороной говорения. 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 все больше и больше детей, уровень развития речи которых ниже среднего. Может быть, дело в объеме словаря и лексике? Но тогда почему на вопрос: «Как тебя зовут?» – ребенок с нарушенным слухом может ответить, а вопрос: «Зовут тебя как?» – не понимает и ответа не дает.

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

Говорить – значит понимать

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 поприступуем на одном занятии группы III 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 пришел заяц: белый, пушистый, с длинными ушами, коротким хвостом, большими черными 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 еще восемь игрушек-зайцев – разного цвета (серые, красные, желтые и т.д.), разной величины, из разного материала (пластмассовые, резиновые, тряпичные), 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.

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»! Все было верно! Но взрослому выяснить это «все» верное каждого автора было необходимо. Первым произошел 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 веселые. Потом педагог, взяв в руки красного зайца, которого рисовала Таня, и поднеся его к рисунку, одобрив рисунок девочки, спросила: «Одинаково? Они похожи?» Ну конечно, если я рисовала этого зайца, то нарисованный заяц есть 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 все же, пусть не так уверенно, как в первый раз, отвечает: «Да, красный». Она рисовала красного, и не ее вина, что получился почему-то бело-голубой. Педагог дает оценку происходящему лишь только легким 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 зай-

цев – похожи они или нет. На этот раз дела обстоят более благополучно: нарисован действительно белый зайка, несмотря на синюю бумагу. Правда, у него не было больших черных 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 ребенка 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 ее 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. Все равно Таня тоже сохранила хорошее отношение к работе.

Почему же описание этого занятия представлено именно в главе «Говорю!»? Дело в том, что на занятии были собственно речевые моменты, в которых в речевой форме проявлялось понимание ребенком происходящих событий, проявлялся образ внутренней работы детей. Утверждение Тани об одинаковости образца и рисунка есть речевой акт, высветивший всю сложность этого состояния. В нем столкнулись совершенно разные для Тани моменты – процесс рисования, образ игрушки и знание о том, что она делает. То, что все моменты существуют разобщенно, проявлялось еще и с помощью обстоятельств, которые надо было бы переделать, изменить. 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 своем 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 еще не осознала. С точки зрения взрослого, Танины слова «одинаковы» и «зайка красный» лишены смысла, так как не отражают объективные отношения предметов. С ее точки зрения, этими словами она утверждала свое действие по знанию. Ребенок всегда делает правильно в своем представлении, поэтому «знаемые» качества (заяц красный) переносятся и на результат действия, который (ребенок 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 все одинаково. Подчеркнем, что и Таня, и Максим были вполне успевающими ребятами. Они, конечно, знали и слова, обозначающие цвет, и сами цвета. Но с ними еще 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 еще собственный смысл, которым можно наполнять любую ситуацию, т.е. слово еще 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 еще отметить, что тут столкнулись три конкретных образа – заяц «как знание», он в основном белый, с хвостом и т.д.; образ «зайца природы» – заяц красный; образ действия (рисование). Ни один из этих образов в сознании ребенка не оторвался от конкретной ситуации. Когда ребенок в ситуациях говорения «встречался» с зайцем-игрушкой или зайцем на картинках, то это были в основном «правильные зайцы» – белые, серые, в привычных позах. Действовали (рисовали) дети всегда безошибочно в смысле выбора средств – всегда было подготовлено то, что требовала ситуация, проблема выбора практически никогда не стояла.

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 ребенка к уточнению, более тонкому анализу собственных, внутренних представлений. Получается, что процесс развития психики ребенка предоставлен стихии. К тому же взрослые часто проявляют свое недовольство действиями ребенка, а ведь ребенок так мало умеет делать в общепризнанной форме. Конечно, ребенок после всех неудач уже не будет внутренне стремиться реализовывать идущие от взрослого предложения. Ну а внешне он еще не так силен, чтобы суметь отказываться. И тогда он начинает хитрить – например, закроет глаза, и призывы «смотри» или «будь внимательным» уже не помогут.

Почему мы должны одобрять ошибочное действие ребенка, 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 ребенка, работа его сознания. Создать условия (внешние обстоятельства) мы должны; настроить его на эту работу сумеем, но нет никакой возможности делать ее за него. Поэтому мы все время говорим об обстоятельствах и о поведении взрослых, которые приводят ребенка в состояние активности, говорим о сохранении самостоятельности ребенка, о формировании и развитии в нем желания действовать совместно с другими участниками общего дела.

Например, в случае с Таней взрослый не оценил ее работу и ее высказывания как неверные. К чему бы эта оценка приложилась в сознании Тани, если, по ее мнению, все было сделано правильно, а почему в итоге получилось неверно – неизвестно. Таня ведь не знает, что стечение обстоятельств проявило ее неактивность – взрослый всегда раньше давал ей только нужные материалы, тем самым взрослый воспитывал безразличное отношение, основанное только на привычных, стереотипных поступках. Но как показал описанный случай, стереотипы не способствуют становлению содержательного отношения к делу. Только у двоих из десяти детей отношение к работе было содержательным, небезразличным. У этих детей не было разрыва между словами и представлениями, лежащими за словами.

Проследим дальше, что происходит с Таниными представлениями о зайцах. Наша педагогическая задача – сохранить замысел Тани, но результат ее работы, т.е. выражение ее замысла, привести к общепринятой форме. Надо, чтобы Таня сама увидела несоответствие изображения, ею сделанного, и натуры, ею выбранной. Если работа будет проводиться с Таней непосредственно взрослым, то это может запутать девочку еще 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 изображен белый заяц. Можно 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 все, 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 ее не убедят, то взрослый будет на последующих занятиях держать в поле своего внимания работу девочки по соотношению цветов.

Что такое образ слова (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. Собственно, во всех описанных ситуациях происходило формирование слова, его образа. Формирование обращенности детей друг к другу есть работа по становлению образа слов «Маша» или «Андрюша», «там», «возьми» и т.д. Разбирая пример совместного написания арифметической задачи, мы описывали ситуацию развития образа слова «задача» 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 ее нельзя выполнить в какой-то период обучения, ее нельзя «пройти», нельзя рассматривать ее как программную задачу определенного 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. Например, для проявления понимания словосочетания «зеленый шарик» ребенку задаются обстоятельства, в которых он выражает свое понимание не в форме повтора, а в форме изображений – плоскостных (рисунок, аппликация) или пространственных (лепка, конструкция, демонстрация действием или олицетворение). Контекст, смысл, заданный изобразительно в плоскости (чаще всего картинкой), ребенок выражает в речевой форме, пользуясь демонстрацией, конструкцией. Ограничиваться только речевой формой нельзя, иначе теряется возможность для взрослых 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 определенного класса слов (существительных, простых прилагательных и т.д.). «Материализация», точнее, реализация глаголов – это осуществление ребенком действия, обозначенного словом; реализация качеств – это наблюдения за поведением людей, животных и фиксирование взрослым определенных состояний ребенка («Вот Сережа сейчас ласковый, пожалел 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 ребенок, формирования целостного образа ситуации, которая в определенный момент предстанет перед ребенком 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

названа, не имеет имени, то она практически не выделяется из общего фона, она не запоминается. 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.

Как научить понимать увиденное (от ситуации – к слову)

Рассмотрим более подробно работу с картинкой – самым распространенным 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.

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

Распространенной является такая организация работы. Взрослый сам указывает на персонажей и называет производимые ими действия («Мишка ест мед; собака бежит; девочка ловит бабочку»). Указывая на каждое действующее лицо картинки, взрослый задает вопросы: «Кто это? Что делает?.. Что ест?.. Что у ... 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, все за них делает взрослый: он выделяет в ситуации действующих лиц и отдельные предметы; он навязывает для всех детей жесткий план анализа ситуации, вычлняя то, что ему, взрослому, кажется важным (субъект – действие – объект – признак.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.

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 ребенка 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». «Как будем играть? Что тут (в групповой) будет?» Дети выбегают к столу, и взрослый выясняет у каждого: «Ты кто? А ты кто?» Ребенок может назвать себя мальчиком, мишкой, птичкой, может назвать свое имя. Это значит, что дети еще не вошли в ситуацию задания. Взрослый привлекает внимание детей к картинке, не прикасаясь к ней, а делая вокруг нее 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.

Если «героиня» не начинает сама играть с мячом (натуральным или воображаемым) и если никто из детей не подскажет ей, что она должна делать, взрослый создает «провокационную» ситуацию. Он сажает девочку на ковер 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, изображенное на картинке. 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 сопряженно с ним. Если дети пользуются нераспространенным 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.

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

Взрослые выясняют, что находится вокруг девочки («Что тут, тут, тут?» плюс обводящие движения в пространстве). 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.

Что происходит с детьми при данной организации работы? Прежде всего дети постоянно активны и в поведении, и в формах выражения смысла, они любыми средствами проявляют свое 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 образом слово насыщается опытом и тем самым становится если еще не обобщением, то, во всяком случае, общим для всех этих ситуаций словом. 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).

Таким образом, роль взрослого состоит не в передаче детям готовых мыслей, слов и грамматических конструкций, а в создании обстановки поиска, творчества и осуществления детьми маленьких «открытий».

Драматизация изображений расширяет кругозор детей, обогащает их представления. Оречевление каждой ситуации происходит в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые соответствуют уровню развития каждой группы детей, каждого ребенка.

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.

Покажи, как ты понял (от слова – к ситуации)

Почти одновременно с описанной линией развития от ситуации к слову развертывается 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 остается 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 ребенка главное – выразить свое представление о данном объекте; для взрослого – увидеть в движениях ребенка, в результатах его продуктивной деятельности, какой образ возникает у ребенка при чтении слова. И если ребенок сам обозначает свой рисунок или слепленную фигурку определенным словом, например «собака» (хотя на собаку она, с точки зрения взрослых, не похожа), доказывает это другим детям и, более того, узнает среди других работ свою собаку через несколько дней, значит, цель достигнута.

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

Глава V Слушаю

Глухие навсегда?

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.

Но у каждого из них есть остатки слуха. 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 ограниченном 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. путем 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 объем речевого материала, но, в отличие от слабослышащих, не из речевого потока, а в более искусственных условиях – при ограничении объема 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»). 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. Наши воспитанники приобретают внятную речь, по внешнему оформлению напоминающую речь иностранцев.

Таким образом, дети – подростки – юноши проходят путь от глухоты к «плохослышанию»; от «плохослышания» к нормальному «слышанию». Значит, 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). В иных условиях медицинский диагноз не становится роковым препятствием на пути слухо-речевого развития человека.

Итак, слышать можно научить. Как это происходит? Аудиограммы свидетельствуют о том, что не все клетки улитки у детей погибли, но в естественных условиях звуковые сигналы не доходят до сохранившихся клеток. Не получая раздражений, эти клетки находятся в состоянии покоя и как бы атрофируются, т.е. ребенок продолжает глухнуть, но уже не органически, а функционально, т.к. живые клетки уподобляются погибшим и не служат ребенку.

Необходимы специальные условия, которые обеспечили бы возможность поступления звуковых сигналов в орган слуха. Добиться этого можно двумя путями. Путь первый. Взрослый произносит разнообразный речевой материал в самое ухо ребенка, не усиливая голоса, или на некотором расстоянии от уха, говоря несколько громче обычного. При этом между ртом говорящего и ухом малыша нет никаких преград в виде экрана – ни листа бумаги, ни ладони, чтобы голос, звук, речь поступали к ребенку в неискаженном виде. Путь второй. Звуковые сигналы поступают к ребенку через какой-либо тип электроакустической аппаратуры; в этом случае усиления голоса не требуется.

Но может ли взрослый в течение всего дня ходить, согнувшись, постоянно наговаривая что-то на ухо ребенку? Конечно, нет. К тому же при этом ребенок не видит лица говорящего и не получает представления о «зрительном облике» произносимого материала, из-за чего задерживается развитие слухо-зрительного восприятия. Может ли стационарная аппаратура – усилитель, тренажер, аппаратура микрофонного класса – обеспечить ребенку передачу звуковой информации в течение всего дня? Нет, не может. Следовательно, роль постоянных «ушей» ребенка может выполнять только аппаратура индивидуального пользования – индивидуальные слуховые аппараты карманного и заушного типа. Индивидуальный слуховой аппарат должен быть обязательной принадлежностью, «частью тела» ребенка с нарушенным слухом – и глухого, и слабослышащего.

Это требование не относится только к тем слабослышащим детям, которые имеют минимальное снижение слуха и полностью владеют речью; вопрос о целесообразности и продолжительности ношения аппаратов в течение дня этими детьми в каждом отдельном случае должен решаться особо.

В разных условиях воспитания и обучения детей используется различная аппаратура. На занятиях и уроках в дошкольных учреждениях и школах применяется аппаратура коллективного пользования или – при наличии индукционной петли – индивидуальные слуховые аппараты. На индивидуальных занятиях дети могут слушать с помощью наушников и усилителя микрофонного класса, могут – с помощью усилителя, но обязательно хотя бы часть занятия должна проводиться с индивидуальными аппаратами. Все время вне организованных занятий (уроков) дети носят индивидуальные аппараты.

В домашних условиях все занятия и вся жизнь ребенка должны проходить при пользовании индивидуальными аппаратами; во время занятий может быть использован и усилитель (тренажер).

Что предпочтительнее для работы в классе, в группе – оборудование стационарной аппаратурой микрофонного класса или радиоклассом? Конечно, последнее. Ведь стационарная аппаратура лишает детей возможности передвигаться по группе и одновременно слушать речь учителя и товарищей. Слушание с индивидуальными аппаратами за пределами персонального диапазона слышимости может быть продуктивно только для части слабослышащих детей, т.к. мера участия каждого члена группы в коллективной работе зависит от уровня восприятия заданий, инструкций, вопросов и т.д., предлагаемых взрослыми или другими детьми, находящимися в разных местах класса (групповой). Это значит, что, чем дальше говорящий, тем меньше шансов у детей услышать его речь. Для глухих детей эти условия сказываются еще более отрицательно на их деятельности за пределами их постоянных мест за столами или за партами. Поэтому наличие радиокласса абсолютно необходимо для полноценного развития у детей слухового восприятия, речи и т.д. Радиокласс обеспечивает одинаковые условия восприятия речи независимо от местонахождения говорящего и слушающего в пространстве внутри петли. С помощью радиокласса решается важная психологическая проблема: у детей преодолевается страх общения в большом пространстве. Одинаковая слышимость звучащей речи в любой точке класса, групповой комнаты уменьшает или снимает зависимость поведения ребенка от взрослого, снимает напряжение, спо-

способствует становлению естественности поведения и уверенности в себе и глухих, и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста.

Главное требование к любому типу электроакустической аппаратуры состоит в правильном определении режима ее работы – определении частотного диапазона и усиления. Обычно режим устанавливается врачом-сурдологом или слухопротезистом на основании данных тональной аудиометрии. Но эта информация недостаточна – она должна быть дополнена данными обследования каждого ребенка с помощью аппарата на материале речевых сигналов – слогов, слогосочетаний, слов, фраз. Это обследование проводит человек, обучающий ребенка: в дошкольном учреждении – сурдопедагог, в условиях семейного обучения – мать (отец, бабушка, дедушка). Особое внимание взрослые должны обращать на силу звука.

В зависимости от возраста ребенка, степени сохранности его слуховой чувствительности и состояния его речи для установления оптимального уровня громкости прибора учитываются реакции каждого ребенка на звуковые (речевые) раздражители. Эти реакции у необученных детей могут быть трех видов: 1. У глухих и неговорящих слабослышащих детей первых трех лет жизни фиксируются неосознанные поведенческие реакции, например, ребенок замирает, прекращает сосание, плач, у него расширяются зрачки и т.д. 2. У глухих и неговорящих слабослышащих детей старше трех лет устанавливается условная связь между звуковым сигналом и ощущением ребенка (по типу условного рефлекса) – услышав ту или иную речевую единицу, ребенок выполняет какое-либо действие: бросает бирюльки в прозрачный сосуд, снимает кольца (шары) с пирамидки или нанизывает их на стержень, выкладывает узор из мозаики, может реагировать голосом и т.п. 3. Слабослышащие дети, произносящие несколько слов или имеющие связную речь, повторяют то, что они слышат, так, как они могут.

После изолированной проверки реакций каждого уха подобная проверка осуществляется при слушании ребенка обоими ушами. Окончательный режим работы аппаратов устанавливается аудиологом (сурдологом, слухопротезистом) на основании данных тональной аудиограммы и результатов педагогического обследования. Выбранный режим должен позволять ребенку слышать речь на расстоянии 2-2,5 м от говорящего – расстоянии, которое, как правило, является тем «пространством речи», в котором происходит общение людей.

При массовом обследовании детей с нарушениями слуха в нашей стране главным критерием характеристики состояния их слуховой функции являются данные тональной аудиометрии – субъективной или электрокорковой (так называемой объективной), получаемые без использования аппаратов. Но в начале XXI века, когда в мире создана индустрия производства высококачественной электроакустической аппаратуры для слухопротезирования, судьба каждого ребенка не может решаться на основе таких устаревших методов. И диагноз, и стратегия воспитания каждого ребенка должны строиться с обязательным учетом по крайней мере трех показателей:

- реакций на речевые раздражители при слушании без аппаратов;
- реакций на речевые раздражители при слушании с аппаратами;
- реакций на тоны аудиометра с помощью индивидуального аппарата.

При проведении электрокорковой аудиометрии должны учитываться данные обследования с индивидуальными аппаратами.

В своей практике мы пока можем опираться только на два первых показателя, т.к. они добываются в условиях психолого-педагогического обследования. Получение остальных показателей тормозится из-за отсутствия у медиков соответствующих методик исследования слуховой функции. В то же время за рубежом так называемая тонально-аппаратная субъективная аудиометрия – обязательное обследование наряду с тональной аудиометрией без аппарата. (Исследования в этом направлении в 70-е годы были начаты в НИИ дефектологии АПН СССР доктором мед. наук И.Я. Темкиной, но затем работа была прервана.)

Почему мы настаиваем на необходимости проведения тональной аудиометрии с применением индивидуальных слуховых аппаратов? Дело в том, что показатели этого обследования более точно отражают состояние слуховой функции детей, чем те данные, которые регистрируются без слухопротезирования. Как правило, при исследовании слуха с аппаратами у детей выявляются более широкий диапазон рабочих частот и снижение порогов ощущения звучания, причем иногда очень существенное. Тональные аудиограммы, сделанные при наличии слуховых аппаратов, свидетельствуют, что большая часть детей, которые по существующим у нас критериям квалифицируются как глухие, таковыми на самом деле не являются: пользуясь теми же критериями, их следует относить или к категории детей с пограничным состоянием слуха, или к категории слабослышащих. Это значит, что при данной методике исследования слуха мы получаем более перспективный исходный уровень слуховой функции, следовательно, в диагностику нарушений слуха вносятся принципиальные изменения.

Еще более принципиальное значение для слухо-речевого развития детей имеют данные восприятия на слух речевых раздражителей. Тональная аудиометрия не отражает состояния слухо-речевой функции, т.к. тоны аудиометра и речь – это совершенно разные сигналы, а для составления прогноза и программы слухо-речевого развития каждого ребенка необходимо иметь сведения об ощущении им именно речевых стимулов с помощью различных электроакустических приборов. Наш опыт свидетельствует, что почти все так называемые глухие дети (необученные), у которых на тональной аудиограмме отсутствуют показатели ощущения высоких частот (4 – 8 кГц), четко ощущают с помощью индивидуальных аппаратов не только звучание высокочастотных слов (типа «чашка, часы»), произнесенных голосом нормальной (разговорной) громкости, но и звучание слов, произнесенных шепотом! Возникает вопрос: можно ли, располагая такими данными о состоянии слуховой чувствительности детей, по-прежнему ориентироваться на диагноз, поставленный только на основании показателей тональной аудиометрии, тем более сделанной без аппарата? Безусловно, нет!

Из сказанного ясно, что 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 ребенка определенными границами: так, при IV группе глухоты ребенок может иметь хорошее продвижение в развитии слухового восприятия, а при I группе восприятие речи ему якобы почти недоступно. Как нами было показано, все дети с помощью аппаратов приобретают возможность восприятия широкого диапазона речевых частот при индивидуальных порогах ощущения у каждого ребенка. Это создает 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 еще 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, то эти возможности остаются нереализованными, и мы имеем дело с прогрессирующей функциональной глухотой. Многие слабослышащие взрослые люди – выпускники специальных школ – считают себя глухими, им кажется, что они 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 аппаратом с легкостью не только различают, но и опознают речевой материал на расстоянии 5-6 м.

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 необходимо-

сти развития речевого слуха. Мы имеем в виду, во-первых, распространенное мнение, что достаточно «надеть» на ребенка слуховой аппарат, и развитие ребенка будет происходить без постороннего вмешательства, естественным путем. 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 ребенка отделяется от его содержания, поскольку систематической работы над пониманием услышанного-повторенного с детьми не ведется.

Слуховое восприятие детей не может быть отдано «стихии». Как и другие стороны психики детей, оно должно стать предметом специальной заботы взрослых. 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.

Начинаем слушать

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

Как уже говорилось в гл. I, ребенок должен быть срочно слухопротезирован: ему подбираются индивидуальные слуховые аппараты и делаются индивидуальные вкладыши. Постепенно, но не затягивая этого процесса, 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. Это значит, что каждое ухо ребенка должно получать информацию от своего собственного микрофона. Бинауральность восприятия достигается наличием двух заушных слуховых аппаратов, начиная с младенческого возраста. С того момента, когда ребенок переходит к постоянному ношению слуховых аппаратов, он начинает осваивать новый для себя мир – мир разнообразных шумов, которые со временем становятся фоном жизни ребенка с нарушенным слухом, как и ребенка 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 ребенок приобретает свои искусственные «уши» – слуховые аппараты, а взрослый начинает реализовывать программу воспитания и обучения, необходимо начинать интенсивно восполнять дефицит восприятия ребенком речи, чтобы как можно скорее создать слуховую базу для самостоятельного продуцирования речи. Независимо от возраста, в котором начинается обучение каждого ребенка, он должен пройти те стадии доречевого развития устной речи, через которые проходит слышащий ребенок. В период доречевого развития у слышащего ребенка 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 слухо-речевой системы каждого ребенка.

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 протоязык уже не может служить базой для овладения произнесением слов, фраз. В отношении таких детей мы можем говорить не о формировании не существовавшей у ребенка речевой функции, а о восстановлении утраченных слухоречевых связей, т.е. о реабилитации.

шашим, и глухим детям, постоянно пользующимся слуховыми аппаратами. Многочасовое (в течение суток) пребывание ребенка в атмосфере звучащей речи, многократное прослушивание длинных слоговых рядов и последующее их воспроизведение, слушание «длинных рассказов» ведут к постепенному увеличению объема речевого дыхания детей, т.к. под влиянием общения ребенка со взрослым работа дыхательной системы ребенка 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 ребенок воспитывается в семье, он слушает пение и с аппаратом, и без него – непосредственно около уха или (в случае тугоухости) 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. Описанная организация поведения взрослых ведет 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 все свое 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 определенного уровня развития слухового восприятия речи. Поэтому специальные ситуации для развития слухового восприятия речи организовываются также с самого начала обучения детей параллельно описанной выше работе по формированию доречевых элементов и структур. Обратимся к описанию приемов, способов, методов формирования и развития слухового восприятия речи.

Нами установлено, что в условиях целенаправленной и систематической работы слуховое восприятие детей проходит через несколько стадий, начиная с ощущения речевых звуков и кончая восприятием на слух незнакомого речевого материала – слов, фраз, текстов. 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.

СЛЫШИМ!

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. Желая организовать детей для умывания, прогулки и т.д., взрослый играет на барабане или бубне, попадая в поле зрения играющих детей. Играя, взрослый зовет детей к себе – зовет 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 ко взрослому, чтобы всем вместе начать мыть руки или одеваться для прогулки. Сначала в эту ситуацию могут войти один-два ребенка, а остальные действуют по подражанию, но постепенно все дети начинают реагировать – менять свое поведение – при слухо-зрительном восприятии звучания. Следующий шаг – взрослый вновь играет на барабане, но исключает зрение детей – располагается так, чтобы играющие дети не заметили его, и играет на барабане 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 переходить 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 те инструменты, звучания которых ощущает каждый ребенок. После того как данная ситуация станет для детей привычной, взрослый, не меняя ее, переходит к другому звуковому сигналу – речевому. Вместо ударов по барабану взрослый привлекает внимание детей многократным произнесением слогов «тууу! тууу! тууу!» или длительным произнесением слогосочетаний «папапапа...! тататата...! пипипипипи... » 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 барабане 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.

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 матрешку; выкладывают узор из мозаики; поддувают друг другу легкие предметы по столу или по воде и т.д. По окончании такого упражнения дети всегда радуются результату – сложенной пирамидке, матрешке, 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, ребенок выполняет одно из перечисленных ранее действий. Если в ответ на речевой раздражитель ребенок дает и голосовую реакцию или повторяет слово хотя бы в искаженном виде, это поощряется.

Дети прослушивают разные слова и ощущают их звучания на разном расстоянии: одни – ближе, другие – дальше от аппарата. Расстояние, на котором каждый ребенок 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, т.к. 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.

Выбираем

Наличие у детей четких 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 еще 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. В процессе многократного (в течение года – нескольких лет) прослушивания одного и того же слова (фразы) в соседстве с меняющимися другими словами каждый ребенок 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. Если эти ориентиры даются детям «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, все это проходит «мимо ушей» детей – они 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 „р“, а тут – нет»; «Тут: „Баааабушка“, а тут: „Парахоооод“ (пароход), т.е. в этих словах разное место ударения, и т.п. Но для того чтобы дети слышали эту разницу в звучаниях пар или групп слов, взрослые должны произносить их неестественно, утрированно, например: „Дом“ (быстрое, как бы краткое произнесение) – „Сааабааааааааа“ (собака); „Шаррр“ – „Куууубик“ и пр. Искусственное произнесение слов вообще лишает работу по развитию слухового восприятия речи всякого смысла, т.к. 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, т.к. 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 самостоятельно – не значит стихийно. Вся ответственность за результаты этой трудной поисковой детской деятельности лежит на взрослых. Именно они 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 искаженной форме), исходной речевой единицей при обучении различению звучаний является изолированное слово, а не фраза или словосочетание. При этом слово должно быть легким 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), пипипи (птица), прр (лошадка), мяу (кошка), ляля (кукла, малыш, девочка), уууу (поезд), ввв (самолет)» и др.

С первого же занятия по обучению различению звучаний слов взрослые начинают вести «слуховые словари» для каждого ребенка, 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 объема воспринимаемого ими на слух речевого материала, т.к. количество речевых единиц, входящих в «слуховой словарь», зависит от количества слуховых занятий, и общий словарь слабослышащего ребенка старшего дошкольного, а тем более школьного возраста не может «уместиться» в отведенное 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.

Темп развития слухо-различительной способности слабослышащих детей значительно опережает темп развития этой способности у глухих. Звучания фраз из двух-трех 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, звучания которых слабослышащие дети учатся различать с третьего года обучения, включает более четырех 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 серьезные затруднения при различении на слух. Слабослышащие дошкольники раньше (III год обучения), чем глухие (IV год обучения), начинают различать звучания текстов, причем текстов значительно более сложных.

Таковы тенденции и практические результаты применения методики формирования и развития речевого слуха. Но этого уровня не достигают слабослышащие дети, которые ока-

зываются 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.

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 трех, четырех слов можно составлять из звукоподражаний уже в самом начале обучения. Наиболее продуктивными исходными парами являются сочетания слова «пrr» с другими звукоподражаниями или лепетными словами, например: «Пrr – пипипи», «Пrr – ууу», «Пrr – ав-ав», «Пrr – ввв» и т.д. Как правило, достаточно быстро дети начинают узнавать на слух название лошадки, затем – названия поезда, собачки, самолета. 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. Помочь детям в накоплении акустических ориентиров, ускорить этот процесс может взрослый, «подселяя» к каждому слову разных соседей. 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, ребенок слышит нечто, что позволяет ему отделить одно слово от другого. Но ведь при каждом новом соседстве ребенку приходится «нащупывать» новые ориентиры, т.к. 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, т.к. слова «ляля» и «мяу» акустически ближе друг к другу, чем слова «ляля» и «ууу». И так постепенно каждое слово «обрастает» несколькими акустическими признаками, персонально обусловленными, которые обеспечивают все более успешное решение задачи – выбор игрушки по услышанному слову.

Еще более объемным 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»; «пrr – 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 – сломал – глаза – матрешка – красный – хлопай – бабушка», «пирамидка – красный – форма – мост – машина – ухо – игрушки» и т.д. Данные примеры (из программы по развитию слухового восприятия I – IV года обучения) дают возможность увидеть, что подчеркнутые слова («мяу, авто, спит, красный») в течение двух-четырех занятий повторяются в комбинациях различных слов, оказываясь то в более легких, то в более трудных условиях выбора (различения).

Дальнейшее обогащение акустической структуры слова в восприятии детей происходит при введении в «слуховой словарь» словосочетаний и фраз. Расширение ассортимента речевых единиц создает значительно больше вариантов объединения речевого материала для занятий. Это могут быть не только группы изолированных слов, но и группы словосочетаний и слов («зеленый фломастер», «синий фломастер», «день рождения», «десять»,

«лицо», «дедушка»), только словосочетаний («желтое пальто», «добрый день», «розовый бант», «смотрит на куклу», «самая маленькая», «смотрит в окно», «маленькая щетка»), слов и фраз («аппарат», «мальчик катается на коньках», «мальчик едет на лошадке», «еж», «холодно», «где?», «мама ушла на работу»), только фраз («мальчик читает», «где мама?», «возьми карандаш», «у девочки болит горло», «у девочки белые колготки», «дети гуляют по лесу», «девочка качается на качелях»), словосочетаний и фраз («принеси куклу», «принеси альбом», «белая краска», «черные туфли», «время года», «мама смотрит на ребят»), 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 трех слов и трех 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 все более разнообразных акустических признаков прослушиваемого речевого материала.

Каков же 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 ребенок проговаривает то, что слышит, сначала вслух, а затем про себя; проговаривая, ребенок «подгоняет» свое произнесение к услышанному образцу. Следовательно, для того чтобы ребенок с нарушенным слухом стал повторять то, что ему предлагается прослушать, у него должна быть сформирована слухоречевая связь. Условием ее 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 ребенка 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 ребенка, 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 все более приближается к структуре произнесенного образца, что позволяет детям на все более высоком уровне опознавать знакомый и воспринимать совсем не знакомый речевой материал.

Таким образом, на занятиях по развитию слухового восприятия и речевого слуха действия каждого ребенка имеют такую последовательность: услышал – повторил – прослушал себя – проявил свое 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 вызван такой запрет?

Известно, что значительное снижение слуха влечет за собой нарушение социальных контактов. Не воспринимая речь окружающих, глухие и слабослышащие дети не могут самостоятельно оценивать ситуации, в которых они находятся, и менять свое поведение в соответствии с изменяющимися условиями. Но чтобы не «попадать впросак», дети вынуждены ориентироваться на любые внешние признаки ситуаций, особенно на поведение взрослых. Привыкая к определенному 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. 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.

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

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 приведенных 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.

Восприятие речи неразрывно связано с проблемой понимания речи. Поэтому необходимым условием развития речевого слуха является организация работы по формированию у детей с нарушенным слухом 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 трех раз (лучше 4 – 5 раз). И каждый раз, услышав и повторив слово (словосочетание и т.д.), дети должны проявить свое понимание его значения. Приведем несколько примеров поведения детей при прослушивании разных речевых единиц после того, как каждая речевая единица воспроизведена правильно (в соответствии с произносительными возможностями данного ребенка).

Слово «бежит».

1-е предъявление – ребенок показывает на лежащую перед ним картинку.

2-е предъявление – ребенок демонстрирует действия сам.

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

4-е предъявление – ребенок выбирает игрушку и действует ею. Взрослый спрашивает: «Куда бежит кукла? Там (вперед) что? Там дом, лес, река?» Взрослый может предложить ребенку для выбора несколько картинок с изображением леса, поля, детской площадки, дома и т.п. Ребенок размышляет, рассматривает картинки и выбирает одну. Он ставит ее в отдалении как конечную цель бега куклы. «Куда бежит кукла – домой? – В лес». Взрослый помогает ребенку правильно оформить высказывание, которое ребенок 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 ребенку для выбора картинку (кто-то собирает грибы, ягоды; сидит на полянке и т.д.). Ребенку предлагается подумать, почему бежит избранный им персонаж. На занятиях при разных предъявлениях ребенку предлагается менять манеру бега.

Слово «поезд».

1-е предъявление – ребенок 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 ребенок выбирает одну – с изображением пассажирского состава. «Кто едет в поезде?»

– спрашивает взрослый. Если ребенок отвечает: «Люди», – взрослый уточняет, кто входит в эту группу. Если ребенок отвечает перечислением типа: «В поезде едут девочки, мальчики, тети...», – то взрослый побуждает ребенка воспользоваться обобщающим словом («Мальчики, девочки, тети, дяди – как можно сказать по-другому? Одним словом?»). При затруднении взрослый предлагает ребенку на выбор несколько обобщающих слов в устной или письменной форме, например: «Одежда», «Животные», «Цифры» и т.п. Ребенок вспоминает нужное слово и на повторный вопрос: «Кто едет в поезде?» – отвечает: «В поезде едут люди». Взрослый дает и другой вариант высказывания: «Можно сказать по-другому: „Поезд везет людей“».

3-е предъявление – показывая на ту же картинку, ребенок 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 везет; ребенок пользуется фразой, которую впервые услышал на предыдущем занятии: «Поезд везет машины (лошадей и т.п.)». На каждое звучание слова «поезд» ребенок может рисовать вагон, чтобы к концу занятия получился состав; взрослый участвует в рисовании – рисует по очереди с ребенком.

Слово «оранжевый».

1-е предъявление – ребенок показывает находящийся перед ним предмет или картинку с изображением предмета оранжевого цвета (слова – названия предметов должны быть мужского рода).

2-е предъявление – ребенок находит в комнате и приносит предметы оранжевого цвета. Существенное замечание: в соответствии с окончанием прилагательного ребенок может брать предметы только мужского рода. Конечно, дети еще ничего не знают о категории рода, но взрослый постоянно так организует речевую практику детей, что постепенно они приобретают чувство языка и в конечном счете овладевают грамотной речью. Так и в данном случае. Если ребенок берет, например, оранжевую машину и говорит при этом: «Оранжевый», – взрослый возражает: «Нет, это оранжевая – оранжевая машина». Ребенок ищет, перебирает игрушки и реальные предметы, пока наконец не «попадет в точку»: «Оранжевый пароход! Оранжевый карандаш!»

3-е предъявление – ребенок находит в комнате другие предметы оранжевого цвета, например, оранжевый телефон, оранжевый фломастер.

4-е предъявление – ребенок передает цвет в рисунке – просто закрашивает лист бумаги фломастером (карандашом) или рисует какой-либо предмет, предварительно назвав его взрослому. Взрослый одобряет любой замысел ребенка, лишь бы название предмета относилось к мужскому роду. Взрослый тоже рисует какой-то предмет оранжевого цвета. Ребенок называет рисунки не отдельным словом («оранжевый»), а целым словосочетанием, например: «Оранжевый шарф, оранжевый стол».

Фраза «Мальчик смотрит в окно».

1-е предъявление – ребенок 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 предъявление – ребенок сам демонстрирует действие. Как правило, дети копируют действия, изображенные на картинках. Взрослый просит показать, как можно смотреть в окно по-другому, и ребенок находит новую позу. Взрослый побуждает ребенка к следующему изменению позы: «А если мальчик маленький?.. Ты маленький? Мальчик хочет посмотреть в окно, он так (с пола) ничего не видит. Как быть?» Ребенок пробует разные варианты, пытается догадаться, как выйти из затруднительного положения. Возможно, он справится с задачей – принесет стул или большой куб из строителя и встанет на него. Если же ребе-

нок долго не может найти решения, не надо подсказывать, а незаметно подвиньте в поле его зрения стул или табуретку. Каждый раз, когда ребенок 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 ребенком готовый или сделанный заранее взрослым (или кем-нибудь из детей) домик (объемный, размером примерно 20x30x40 см). Ребенок использует куклу, соразмерную величине дома (при этом ребенок сам должен оценить, подходит ли данная игрушка для выполнения задания), или лепит фигурку мальчика. Если ребенок захочет поместить его внутри дома, на это дается запрет. «Подумай, как мальчик смотрит в окно по-другому?» Ребенок 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 ребенка, 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 ребенка чем-то новым.

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-трех) при определенной интенсивности (относительно большой в начале обучения), дети учатся различать этот же материал в тех же условиях при меньшей интенсивности звучания. Уменьшение интенсивности достигается или за счет уменьшения уровня громкости аппаратов (усилителя), или за счет увеличения расстояния между говорящим взрослым и слушающим ребенком, или за счет слушания без аппарата. Предпочтительнее второй путь, поскольку он расширяет пространство общения и предупреждает возникновение у детей страха удаленности 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.

Узнаем

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» ребенка.

Опознавание (идентификация) – не новый для детей вид деятельности. Уже на первом году обучения дети опознают – узнают на ощупь (без участия зрения) форму и величину знакомых предметов, с которыми до этого выполняли различные действия при активном участии зрения и вынуждены были выщелять 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 те 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 свое 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.).

Переход от различения слов на слух к их опознаванию происходит незаметно для детей, т.к. 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 объем материала, чем тот, с которым обычно работает каждый ребенок. Так, если даже ребенок осуществляет различение из 5-6 слов, то на первые три-четыре занятия (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 трех, а слова «прр» – до двух раз. Как обычно, дети проявляют свое понимание значений этих слов при каждом предъявлении каким-либо действием. Затем взрослый берет мешочек, показывает ребенку, что в нем ничего нет, и одну за другой прячет в мешок три игрушки. Опуская каждую игрушку, взрослый называет ее за экраном, а ребенок повторяет слово отраженно. Мешочек помещается на столе в стороне от ребенка 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. Ребенок 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». Ребенок может повторить слово правильно и тогда достает на ощупь игрушку, но может и ошибиться. Не выражая неудовлетворенности, взрослый с улыбкой говорит: «Неет» – и повторяет слово один или два раза. Если ребенок не узнает слова, взрослый убирает экран, малыш воспринимает слово слухозрительно, затем снова на слух.

Таким же образом ребенок учится опознавать на слух звучания двух других слов, а чтобы выбор не уменьшался, взрослый на глазах у ребенка 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» ребенка. 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 объем звучаний, т.к. временная отсрочка незначительна. Ребенок 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-четырех слов. Достижение такого уровня развития кратковременной слуховой памяти, при котором дети опознают слова в 70-80% случаев в объеме 4 – 5 слов при разнообразных их сочетаниях, является основанием для перевода детей на более высокий уровень – на уровень долговременной слуховой памяти. У всех слабослышащих детей этот переход наступает уже на первом году обучения, при этом объем 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 четвертого 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» ребенка. В начале занятий перед детьми нет ни игрушек, ни картинок – они находятся у взрослого (в коробке или в мешочке), и дети должны угадать на слух: «Что там?» Когда слово опознано (а это может случиться после 5-6 повторений), взрослый одобряет ответ ребенка, но не переводит его на другой вид восприятия – слухозрительное, т.е. не повторяет это слово без экрана, чтобы в дальнейших действиях ребенок ориентировался именно на слуховой облик слова. Данное требование является принципиальным и распространяется на все годы обучения.

Следующим шагом в уже известной цепочке «услышал – повторил – прослушал себя – выполнил действие» является какое-либо практическое действие ребенка, проявляющее его понимание произнесенного за экраном и воспроизведенного им слова. Только после этого взрослый достает спрятанную игрушку, предмет или картинку, название которой дети «угадывали», тем самым еще раз наглядно подтверждая правильность опознавания. Обучение детей осознанию услышанного через деятельность является предметом постоянной заботы взрослого в отношении каждой речевой единицы на каждом занятии по опознаванию.

Точность опознавания на слух речевого материала повышается с каждым годом, несмотря на увеличение объема «слухового словаря» детей. Но это происходит лишь при условии постоянной работы по развитию у детей слухо-различительной способности, что обеспечивается использованием в обучении приема противопоставления звучаний различных речевых единиц, т.е. приема различения звучаний. Этот прием 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. Приведем примерный образец структуры и содержания типичного занятия по развитию слухового восприятия.

1-я 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 ребенок показывает, как он понимает значение услышанной речевой единицы.)

2-я часть – отбор ребенком наглядного материала для последующего различения. Из набора картинок, предложенного ему взрослым и содержащего «лишние» экземпляры, не относящиеся к словарю данного задания, ребенок самостоятельно выбирает нужные. Добавляется слепленная ребенком коричневая шапка. Затем ребенок распределяет к данному наглядному материалу таблички. Каждую табличку ребенок читает, слушая себя, а взрослый контролирует произношение ребенка, помогает ему исправлять дефекты, уточняет произношение звука в слове или учит произносить звук, еще отсутствующий в речи ребенка, пользуясь для этого сопряженным проговариванием и фонетической ритмикой.

3-я часть – различение указанного материала. По сравнению с опознаванием условия прослушивания теперь несколько меняются: увеличивается расстояние, на котором ребенок прослушивает те речевые единицы, которые были им опознаны без затруднений.

Остальной материал сначала предлагается на «рабочем» (оптимальном) расстоянии; при правильных ответах расстояние увеличивается. Это ведет к тому, что увеличение пространства речевого общения на слуховой основе происходит и при опознавании речевого материала. Часть занятия ребенок учится различать материал, произнесенный шепотом; иногда этот вид работы охватывает всю вторую половину занятия. Большую пользу при восприятии речи на слух приносит прослушивание шепота 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 шепотной речи.

В процессе различения обязательно продолжается работа по уточнению значений, расширению представлений детей о каждой речевой единице. И всякий раз при ее предъявлении взрослый вносит какую-то новизну в ту ситуацию, которую ребенок уже продемонстрировал при предыдущих предъявлениях. Так, при разных прослушиваниях слова «транспорт» взрослый «вытягивает» из ребенка 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 (лежа 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.), создает условия – дает несколько картинок на выбор, чтобы ребенок вспомнил или узнал, что загорать можно и на балконе, и на крыше, и пр.

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 все 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.

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 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; недопустимы замечания типа: «Что это такое – „летик, кук, татрак“ (вместо „летчик, 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 ведет 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).

Творим

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. 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 все более приближается к образцу, воспринятому только на слух, и замена звуков в незнакомых словах проявляется все 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-четвертом 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 довлечет 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 «головой»: ребенок осознает, что такого слова он никогда не произносил! Значит, то, что он уже собирался сказать, ошибка. Губы перестают шевелиться, поиск прекращается. Ребенок отказывается отвечать: «Не понимаю. Не знаю», – или произносит первое попавшееся ему 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 слез.

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 приближенно 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.

Каждый ребенок развивается в своем 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 II-III году обучения. Постоянное участие в коллективной работе на доступном уровне, опора на слухо-зрительное 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 создается новая, отсутствовавшая в начале обучения функциональная система – слуховая, формирующаяся по общим законам становления слуховой системы слышащих, но с существенным увеличением времени на ее 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 VI Я слышу!

Слышу!

«Слышу»... Название главы может кому-то показаться странным. «Разве вы возвращаете слух?» – предвидим мы недоуменные вопросы читателей, тем более что подобное мнение мы слышали и от врачей: «Но ведь ваши дети, согласно аудиограммам, все 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 детей. Слабослышащие дети, пользующиеся слуховыми аппаратами (некоторые – и без аппаратов), в результате обучения действительно становятся почти слышащими или даже слышащими в пределах «пространства общения». Глухие дети не воспринимают на слух речь в свободном общении 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 – подростки – молодые люди «живут в слухе». Постоянное наличие слуховых аппаратов в условиях описанной ранее системы слухового воспитания приводит 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 ее не на слух, а слухо-зрительно. Для детей небезразлична «акустическая окраска» речи людей – дети имеют свои предпочтения и антипатии, вполне осознанно объясняя их причины: «Голос мягкий, приятный, говорит спокойно, произношение ясное»; «Голос резкий, неприятный, говорит нечетко, речь очень громкая»; отмечается слитность речи или ее скандированность, которая вызывает у детей неприятные ощущения, и т.п. Дети всегда слышат себя, свою речь, даже свое 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 путем чтения с лица. (Это достигается без специального обучения данному умению, а воспитывается непроизвольно благодаря постоянному восприятию детьми неискаженной речи с помощью слухо-зрительного восприятия и благодаря большой практике речевого общения без использования дактилологии или языка жестов.) Таким образом, восприятие нормально звучащей речи становится естественной потребностью не только слабослышащих, но и глухих детей (молодых людей).

Это – одно из значений слова «слышу» – «физическое слышание». 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 свое внимание на многих, в том числе потенциальных, собеседников, подхватывать реплики, самостоятельно переключаться на новую тему, продолжать участвовать в общении при неожиданном изменении хода

разговора. Даже не все слышащие дети обладают этими качествами, которые надо специально воспитывать.

«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 поймешь ответ. «Слышать» – это 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.

подавляющее большинство наших воспитанников – и глухих, и слабослышащих – достигают этого уровня речевого общения. Поэтому основной смысл слова «слышу», употребленного в названии главы, может быть охарактеризован как «понимаю собеседника, понимаю ситуацию общения, могу вести разговор в достаточно большой аудитории, самостоятельно откликаться на вопросы слушателей, сидящих в разных местах комнаты, находить человека, задающего вопрос, не боюсь незнакомых людей, готов к контактам с ними».

В данной главе речь пойдет о некоторых социальных аспектах воспитания и обучения людей с нарушениями слуха – об уровне их речевого общения со слышащими, их интересах, их месте в жизни общества слышащих, их жизненной позиции. И об отношении слышащих – знакомых, товарищей, учителей школ, преподавателей техникумов, мастеров производства – к нашим воспитанникам.

Результативность методики формирования и развития речевого слуха и речевого общения (как и любой другой методики обучения детей с нарушениями слуха) должна оцениваться не дефектологами, а обществом. Критерием успешности применения методики 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 наша методика используется в разных условиях воспитания и обучения детей. Значительная часть детей находится в семье, где с ними занимаются родители под нашим руководством или под руководством сурдопедагогов, владеющих методикой формирования и развития речевого слуха и речевого общения. Часть детей посещает массовые детские сады. Часть детей обучается по нашей методике в дошкольных учреждениях, которые по степени их замкнутости, изолированности от обычной речевой среды можно разделить на три типа: 1) интернаты – ребенок изолирован от родителей и попадает в речевую среду (семью) только на каникулы (три месяца в году); 2) «полуинтернаты» – родители забирают ребенка домой на выходные и праздничные дни (один-два дня в неделю); 3) экстернаты – родители забирают ребенка домой каждый день. (К этой категории относятся и воспитанники экспериментальных групп, находящихся в условиях детских садов общего типа.)

Результаты наших многолетних наблюдений свидетельствуют о более высокой эффективности обучения и воспитания по нашей 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 нашей 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. Свидетельством этого служат результаты психолого-педагогических обследований глухих воспитанников трех 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 г.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 г. 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 обращенность 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 наших воспитанников четырех-шести лет почти по всем методикам. Средние результаты обследованной группы оказались выше, чем средние результаты, полученные у нормально слышащих детей в массовом обследовании. В развитии логических 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 отчета ученому совету НИИ ДВ по результатам психологического обследования глухих воспитанников Коломенского детского дома, проведенного 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 еще 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 экспериментальной

группы глухих детей в яслях-саду № 343 общего типа г. 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 о том, что образовательный уровень глухих дошкольников, обследованных по методикам для слышащих, соответствует среднему уровню их слышащих сверстников. Однако между ними обнаружены и отличия: наши глухие воспитанники владеют навыками не только беглого чтения, но и письма. Дети читают книги, пишут диктанты и самостоятельные сочинения.

В ходе сравнительного изучения слухоречевого развития детей с нормальным и нарушенным слухом мы смогли оценить надежность наших методик, разработанных для определения состояния сенсорного, слухоречевого и умственного развития глухих и слабослышащих дошкольников. Возможность использования наших методик при психолого-педагогическом обследовании слышащих дошкольников позволяет вскрывать такие стороны развития детей с нормальным слухом, которые не проявляются при использовании методик, принятых для обследования слышащих детей.

Итак, очевидно, что к моменту окончания дошкольного учреждения большинство наших воспитанников психологически и образовательно готовы к осуществлению деловых и речевых контактов с окружающими в самых разнообразных условиях. Достигнутый уровень развития позволяет детям продвигаться в более быстром темпе, по более сложной программе и более сложным учебникам, чем это предлагается в специальной школе (и для глухих, и для слабослышащих). Так где же, в какой школе продолжать образование нашим детям?

Как правило, выпускники замкнутых дошкольных интернатов поступают в замкнутые же специальные школы-интернаты, где готовность детей к социальной адаптации, как правило, не реализуется. Наоборот, в связи с тем что в больших коллективах специальных школ глухие и слабослышащие учащиеся общаются между собой с помощью языка жестов, наши выпускники вынуждены – чтобы быть понятыми и понимать других ребят – переходить на этот непривычный для них способ общения. Таким образом, дети замыкаются в «среде себе подобных». Этого не происходит, если ребенок живет в том же городе, где находится интернат, и если родители понимают, что только от них зависит, будет ли их ребенок свободно ощущать себя среди слышащих, сможет ли он общаться с ними с помощью звучащей речи. Поняв это, родители направляют жизнь семьи на достижение этой цели. Это выражается в том, что ребенок каждый день приходит из школы домой, где общение между всеми членами семьи происходит только устно без привлечения жестов или дактилологии, а в случае затруднений взрослые прибегают к письму. Родители продумывают и организуют контакты своего ребенка со слышащими детьми: их приглашают в гости, проводят общие игры, ходят в гости к родственникам и знакомым, у которых есть дети любого возраста. Ребенок посещает какой-нибудь кружок или секцию, где занимаются слышащие дети, учится самостоятельно делать покупки.

Глухие дети, обученные в дошкольном возрасте по методике, используемой в подавляющем большинстве дошкольных учреждений страны, в дальнейшем с необходимостью попадают в специальные школы для глухих, тем самым для них практически исключается или становится минимальной возможность независимого от переводчика общения со слышащими после окончания школы. Выпускники наших базовых учреждений распределяются по школам не по диагнозу (глухота, тугоухость), а по достигнутому образовательному уровню и состоянию речевого общения. Так, даже в Коломенском детском доме (т.е. интернате) 47% глухих выпускников было принято не в школу для глухих (что соответствовало бы диагнозу), а в школу для слабослышащих, где дети успешно учились. Только 11% глухих выпускников экспериментальных групп продолжали обучение в соответствии с диагнозом

(все они – из семей глухих); остальные глухие выпускники были приняты во II отделение школ для слабослышащих (37%) и в массовые школы (52%). Так же не по диагнозу распределяются по школам и некоторые слабослышащие выпускники наших специальных учреждений: пятая часть выпускников детского сада для слабослышащих г. Иркутска, работавшего по данной методике, затем обучалась в массовой школе. Наша практика показывает, что увеличение доли глухих детей, поступающих в школы для слабослышащих и массовые школы, а также слабослышащих, поступающих в массовые школы, является устойчивым.

Еще более яркая картина наблюдалась среди детей, поступавших в школы после обучения по нашей методике в семье (данные 1990 г.): из группы глухих детей в школе для глухих учились только 9%, в школе для слабослышащих – 38%, в массовой школе – 53%. Из группы слабослышащих 20% детей поступало в школу для слабослышащих и 80% – в массовую школу.

Наши воспитанники, обучающиеся в массовых школах, и большая часть глухих, обучающихся в школах для слабослышащих, свободно общаются со слышащими, имеют слышащих друзей, легко вступают в контакты с незнакомыми слышащими и т.д. Эти дети живут в нормальной речевой среде, что означает не пассивное в ней пребывание, а адекватное и самостоятельное поведение. Именно такие формы общения являются необходимыми предпосылками дальнейшей нормальной и полноценной жизни в обществе.

Почему мы расцениваем как положительный факт поступление глухих детей в школы для слабослышащих; глухих и слабослышащих – в массовые школы? Означает ли это, что мы являемся принципиальными противниками школ для глухих и вообще специальных школ? Специальных школ – нет, но мы протестуем против того положения, которое сложилось в специальных школах к настоящему времени. Эта специальная школа – и для глухих, и для слабослышащих – с нашей точки зрения, не отвечает потребностям общества ни в образовательном, ни в социальном отношении. Подавляющее большинство родителей глухих и слабослышащих детей не удовлетворены уровнем развития своих детей и, главное, низким уровнем речевого общения детей или полным отсутствием такового, отсутствием у своих детей нормальных форм социального поведения, наличием у детей различных комплексов, в том числе комплекса социальной неполноценности, и т.д.

По нашему мнению, по мнению многих учителей спецшкол, по мнению родителей, специальная школа должна в корне измениться. Кроме того, должны появиться различные формы организации обучения глухих и слабослышащих школьников. Родители этих детей должны иметь право выбора и типа учреждения, и методики обучения своего ребенка.

Неудовлетворенность родителей стилем и результатами обучения в школе для глухих привела нас (по инициативе родителей!) к организации спецклассов для детей с нарушениями слуха при массовых школах. Так возникла новая узаконенная форма школьного обучения детей с патологией слуха, представляющая собой дальнейшую дифференциацию системы специального обучения. Цель организации спецклассов состоит в том, чтобы обеспечить глухим и слабослышащим детям возможность:

- адаптации к многообразным и изменяющимся условиям жизни в нормально говорящей среде большого детского коллектива школы;
- проявления их социальной активности;
- удовлетворения их интересов, проявления и развития их способностей;
- нормального речевого общения со слышащими детьми разных возрастов и взрослыми (учителями), имеющими разную манеру речевого поведения, разный темп речи и индивидуальные особенности артикуляции.

В то же время, занимаясь отдельной группой, глухие и слабослышащие дети имеют возможность изучать программный материал в более медленном темпе (что обусловлено более медленным по сравнению со слышащими темпом овладения речью), который обеспе-

чивается использованием программы II отделения школы для слабослышащих; но при этом все дети, начиная с первого класса, занимаются по учебникам для массовой школы. Этим достигается более высокий уровень речевого развития.

В настоящее время в стране существуют несколько спецклассов в разных городах. В 1987 г. закончилось обучение учащихся нашего первого спецкласса при массовой школе № 19 г. Электросталь Московской области. Это первый в практике отечественной сурдопедагогики завершённый опыт обучения учащихся с нарушениями слуха (8 глухих и 2 слабослышащих ученика) в специальном классе при массовой школе. Сейчас в этой школе три спецкласса, открытых уже по инициативе руководства и учителей школы. В отечественной сурдопедагогике однажды была предпринята попытка совместного обучения глухих и слышащих в виде спецкласса при массовой школе. Однако этот класс просуществовал всего один год. После уроков дети возвращались в свою школу-интернат («полуинтернат»), т.е. вне массовой школы дети не имели говорящей среды.

Закономерны вопросы: есть ли преимущества в речевом поведении учащихся спецклассов по сравнению с речевым поведением учащихся спецшкол? Если есть, то в чем они выражаются?

Учащиеся этих классов живут активной общественной и трудовой жизнью. В общешкольных мероприятиях спецклассы участвуют наравне с другими классами, без всяких скидок на дефект слуха. Учащиеся IV спецкласса в Омске выступали перед октябрятами школы со сценой из оперы «Волк и семеро козлят»; учащиеся III спецкласса в Москве выступали перед учениками параллельных классов со спектаклем «Снежная королева»; класс из Электростали многократно показывал своим слышащим товарищам «Голубой огонек». Наши ученики посещают спортивные секции и кружки вне школы. Совместные со слышащими спектакли ежегодно готовят учащиеся спецклассов двух московских школ (№ 1321 – «Ковчег» и № 299).

Спецкласс в Электростали, как правило, занимал призовые места при подведении итогов работы; несколько фотографий учащихся этого класса всегда висело на стенде с фотографиями лучших учеников школы. Комсорг спецкласса избирался в комитет комсомола школы. Учащиеся этого класса выезжали в пионерские лагеря вместе со слышащими, где работали вместе с ними, по своей инициативе показывали слышащим маленькие концерты самостоятельности, программы которых составляли самостоятельно. Затруднений в общении со слышащими наши дети не испытывали; само собой разумеется, оно проходило без переводчика. Так же без переводчика (хотя бы в лице классного руководителя-сурдопедагога) ребята проходили собеседование в комитете комсомола школы и в райкоме комсомола, когда вступали в комсомол.

Итак, почти все учащиеся спецклассов раскованны, легко вступают в речевые контакты с незнакомыми людьми. Это люди с нормальным речевым поведением, слушающие речь и понимающие речь. Таково первое и главное отличие учащихся спецклассов от учащихся школ для глухих и даже слабослышащих.

Второе существенное отличие состоит в ускорении темпа изучения программы в спецклассе. Первый завершённый результат – сокращение срока обучения учащихся спецкласса из Электростали на один год: программу, рассчитанную на 12-летний период, наши воспитанники освоили за 11 лет и сдали экзамены за 8 класс общеобразовательной школы не учителям-дефектологам, а комиссиям учителей-предметников данной массовой школы (некоторые члены комиссий сталкивались в работе с нашими детьми впервые). Члены комиссий задавали учащимся дополнительные вопросы и дети вели беседу, как всегда, без переводчика. На экзамене по русскому языку члены комиссии отметили более полное по сравнению со слышащими восьмиклассниками раскрытие темы изложения глухими учениками,

отметили грамотность их работ. (Здесь, конечно, нельзя игнорировать то обстоятельство, что слышащие восьмиклассники на три года младше наших учеников.)

Но спецкласс в Электростали был первым и работал в очень неблагоприятных условиях: в течение всех лет обучения детей педагогам, родителям и нам, научным руководителям этого первого в стране эксперимента, приходилось вести борьбу за право его осуществления. Кроме того, в те давние уже времена (дети начали заниматься в специальной группе массового детского сада в 1973 г.), в отличие от времен нынешних, слухопротезирование глухих детей «не было принято» в широкой практике. С этими детьми мы не могли реализовать одно из основных требований нашей методики – дети пользовались акустической аппаратурой только во время фронтальных и индивидуальных занятий, а индивидуальные слуховые аппараты они стали носить постоянно только в семь лет, при поступлении в школу. Таким образом, есть все основания говорить о высокой эффективности новой формы обучения глухих и слабослышащих детей, т.к. даже в трудных условиях работы класса результаты обучения этих учащихся оказались намного выше результатов обучения в специальных школах (а в отношении речевого общения – и несопоставимы с ними). Уровень развития учащихся спецклассов более корректно сравнивать с уровнем развития не глухих, а слабослышащих сверстников, поскольку показатели выполнения заданий нашими глухими стабильно выше соответственных показателей слабослышащих. Наши экспериментальные данные свидетельствуют о тенденции сближения результатов выполнения заданий воспитанниками наших спецклассов и слышащими. Материалы по спецклассам, работавшим и работающим в настоящее время в Омске, в Москве, Северодвинске и других городах, демонстрируют более ускоренный (в сравнении с классом из Электростали) темп обучения учащихся, более высокий уровень их развития, более высокое качество произношения. Это обусловлено более ранним началом обучения данных учащихся и значительно более ранним слухопротезированием – в возрасте до трех лет.

Что могут родители

Если обучение и воспитание детей с патологией слуха в специальных дошкольных учреждениях и центрах организуют специалисты с высшим дефектологическим образованием (сурдопедагоги), то в семье, как правило, педагогический процесс осуществляется людьми, не имеющими к педагогике никакого отношения. «Разве можно доверять им, людям несведущим, такое ответственное дело, как обучение глухих речи?!» – такой гневный вопрос часто задают нам и родителям дефектологи и сами же отвечают на него отрицательно: «Нет, нельзя! Родители этого не могут!» «Могут! – отвечаем мы. – Но их надо учить».

Давайте разберемся. Разобраться нужно, потому что речь идет о проблеме социальной. Приведем данные анкетирования родителей.

Прежде всего обратимся к профессиональному составу и образовательному уровню родителей, самостоятельно занимающихся с детьми по нашей методике. Эти родители имеют различное социальное положение – среди них есть служащие (69,6%), рабочие (22%), работники сферы обслуживания (7,8%), крестьяне (0,6%). Разнороден образовательный уровень родителей: высшее образование имеют 58%, из них только 13% – педагоги, 23% – инженеры. Очень пеструю картину представляет собой профессиональный состав родителей: инженеры, экономисты, научные сотрудники, журналисты, преподаватели вузов и техникумов, учителя, переводчики, юристы, агрономы, начальники различного ранга (отделов, управлений, министерств), работники лаборатории и автостанции, библиотекари, экспедиторы, лаборанты, кладовщики, бухгалтеры, милиционеры, военнослужащие, электромонтеры, техники, слесари, шоферы, медсестры, воспитательницы детских садов, зоотехники, закройщицы, повара, кондитеры, продавцы, доярки, телеграфистки, маляры, уборщицы, почтальоны. Мы специально приводим такой большой перечень профессий, чтобы читатели получили более полное представление о том контингенте, с которым мы работаем, который учим. Это тем более необходимо, что данный материал публикуется впервые. Важно подчеркнуть, что число родителей без высшего образования, занятых в области малоквалифицированного труда (17,9%), превышает число родителей, имеющих высшее педагогическое образование и работающих по специальности (13%).

Существует мнение (и оно часто внушается родителям), что если и можно учить глухих и слабослышащих детей в семье, то делать это могут только неработающие родители. Наш сорокалетний опыт работы с родителями говорит об обратном: из общего числа родителей и родственников, занимающихся с детьми, работает подавляющее большинство. Эти данные стабильны на протяжении более десяти лет.

Работа с родителями имеет большое общественное значение.

При столкновении с горем почти у всех родителей нарушаются нормальные взаимоотношения с окружающими, иногда прерываются все связи с друзьями и знакомыми; меняется стиль жизни семьи, часто в семье создается атмосфера нервозности, нередко кончающаяся разводом. Не спасают положение длительные поиски эффективных методов лечения глухоты. Единственным средством возвращения родителей к нормальной жизни является включение их в обучение своих детей. Как только родители начинают понимать, что они могут помочь ребенку (получая от нас конкретный, доступный каждому материал для занятий), все их душевные и физические силы направляются на дело (а не на слезы), они становятся творцами, и их психическое (да и физическое) состояние резко меняется. Они возвращаются к жизни, вновь начинают испытывать радость. Они получают помощь от других родителей, уже прошедших этот путь, а затем сами помогают начинающим. Они живут богатой духовной жизнью. Происходит и социальная реабилитация родителей – улучшается психологи-

ческий климат семьи, восстанавливается нормальное выполнение профессиональных обязанностей.

Не отстранение родителей от участия в обучении и воспитании собственных детей (что происходит на практике при существующей в стране системе обучения), а, напротив, активное включение каждой семьи в процесс становления нормального человека – такова главная цель работы с семьей, определяемая методикой формирования и развития речевого слуха и речевого общения. Впервые в стране нам удалось выявить, обучить и включить в систему воспитания и обучения детей с нарушениями слуха такой мощный, не использованный ранее резерв – тысячи родителей, среди которых оказалось множество талантливых людей, не подозревавших прежде о своих педагогических способностях. Их любовь к детям деятельна и общественно полезна.

«Где же живут ваши подопечные семьи? Видимо, недалеко от Москвы?» – предвидим мы вопрос читателей, так как неоднократно этот вопрос нам задавали. Наши дети, воспитывающиеся в семьях, живут в разных краях и областях по всей территории страны.

Каковы результаты деятельности родителей-непрофессионалов? Из имеющихся у нас документов следует, что большинство глухих (83%) и половина слабослышащих детей учатся в общеобразовательной школе на «4» и «5», причем и среди глухих, и среди слабослышащих имеются отличники. Успешно учатся большинство глухих и в школах для слабослышащих (65,5% учатся на «4» и «5»). В чем кроется причина таких высоких результатов? Причин несколько: это и раннее слухопротезирование, и постоянное ношение слухового аппарата, и раннее начало обучения, и наличие говорящей среды не только в семье, но и в массовых детских садах. Среди учащихся массовых школ 64% глухих и 78% слабослышащих детей посещали детские сады общего типа, следовательно, имели возможность ежедневного общения со слышащими сверстниками. Общительность, доброжелательность, трудолюбие, добросовестность, работоспособность и активность – вот те качества, которые наиболее часто встречаются в характеристиках детей, данных им по месту учебы. Как правило, учителя отмечают большую любознательность детей, их высокую познавательную активность, желание до конца понять то, о чем говорится на уроке. Часто на переменах наши дети обращаются к учителям с вопросами, чем вызывают у всех учителей уважение и желание разъяснить непонятное или уточнить некоторые детали по теме урока. Учителя сетуют на то, что такое сознательное и заинтересованное отношение к учению не характерно для многих слышащих детей.

Слышащие исключительно доброжелательно пишут о своих глухих товарищах: «Хороший товарищ, мы прекрасно понимаем друг друга» (одноклассники Коли К., глухого ученика 4 кл. массовой школы, село Томузловское Ставропольского края); «Саша – мой друг в классе. На переменах мы с ним играем, рисуем. Я очень хочу рисовать, как Саша. Саша часто болеет, и мне скучно без него. Он спокойный, никогда не кричит. Я его понимаю, и он меня понимает. В классе Саше все помогают»; «Мне очень жалко Сашу, что он плохо слышит... Я в обиду своего друга никогда не дам, когда он отвечает уроки, я переживаю за него» (два одноклассника глухого ученика 2 кл. массовой школы Саши С, г. Перевальск Ворошиловградской обл.); «Маша жизнерадостная. Но у нее есть характер... Мне интересно с Машей. Я даже люблю Машу»; «Она мне помогает в уроках. Я прихожу к ней, и мы пишем диктанты. Она мне очень нравится»; «...Она всегда выручит из беды. Если что-нибудь забудешь, то Маша даст... Мне Маша нравится»; «...Она веселая и всегда придет на помощь. Я сижу с ней за одной партой. Маша учится на одни пятерки. Она добрая соседка. Я тоже приду к ней на помощь, если надо»; «Она не раз выручала меня из беды»; «Когда кто-нибудь дерется, то она разнимает»; «Когда я с ней хожу, то о чем-нибудь говорим. Маша хорошая девочка, никого не обижает. Радостная всегда» (одноклассники глухой ученицы 3 кл. массовой школы г. Горького Маши Ц.); «Я еще с садика знаю Наташу и легко общаюсь с ней. Наташа очень хорошая,

внимательная и отзывчивая девочка. Она никогда не бросит друга в беде. Наташа хорошая ученица. Я давно хочу, чтобы Наташа хорошо слышала. Так же как и я, все, кто знает Наташу, очень хотят, чтобы она хорошо слышала» (подруга глухой ученицы 7 кл. массовой школы Наташи Ш., г. Миасс); «Лену... я знаю с осени 1982 г... С ней можно поговорить на любые темы: об учебе, о жизни, о любви, о взаимоотношениях людей. Она много читает, любознательна. Учится хорошо и даже могла бы учиться на „отлично“...»(сокурсница глухой студентки Кишиневского технологического техникума Елены Я.). «Жизнерадостная девушка, хороший друг» (сокурсники слабослышащей студентки биологического факультета Ростовского государственного университета Оли А.).

«Мы можем общаться со слышащими людьми» – эта мысль, выраженная Олей А., проходит через все анкеты. Она принадлежит не только самим ребятам с дефектами слуха, их родителям и друзьям, но и учителям, руководителям кружков и секций, в которых занимались и занимаются наши воспитанники. «Обычный мальчик, как все» – отзыв руководителя шахматного кружка о слабослышащем Андрее В., г. Рига. По словам воспитательницы детского сада общего типа из г. Горького, Марина Л. – слабослышащая воспитанница ее группы – не только хорошо входит в контакт с детьми, но и читает им книги (!). А вот как отзываются о глухой Милене О. из Целинограда (ученице 2 кл. массовой школы) друзья семьи: «Милена девочка общительная. Общается со взрослыми и детьми. Очень впечатлительна... Любит помогать взрослым, например, в приготовлении пищи, может и сама испечь пирог. Старательная. Если что-то делает, то делает на совесть. Любит ухаживать за маленькими детьми: может и покормить, и одеть, и поиграть с малышами. Добрая и внимательная. Например: увидев плачущего малыша, обязательно подойдет, успокоит его и спросит: „А где твоя мама?“ – и ответит к маме. Интересуется родословной семьи...» (семья Каневских). О глухом ученике 2 класса массовой школы г. Воткинска, Саше А., пишет знакомая матери Саши: «Саша много читает, как художественную, так и научно-популярную литературу. Особенно нравятся ему книги из серий „Энциклопедические словари“, „Юный физик“, „Юный техник“ и др. Причем он читает техническую литературу внимательно, делает тщательный разбор каждой схемы или чертежа... Мой старший сын – шестиклассник, но, несмотря на разницу в возрасте, они хорошо находят между собой общий язык, общаются речью... По примеру матери Саши я занимаюсь со своим сыном, и хотелось, чтобы он был похож на Сашу». «Оксану я знаю на протяжении 19 лет. Учила ее в школе математике. Часто общалась с девочкой в домашней обстановке, на прогулках в лесу во время отдыха. В моей семье двое детей: сын 20 лет и дочь 17 лет. У нас нет проблем в общении с Оксаной. Девочка... понимает отлично речь, непринужденна в разговоре, играх, инициативна в организации досуга, обладает чувством юмора, грамотна, пишет интересные содержательные письма. Считаю, что обучение в массовой школе сыграло большую роль в жизни девочки. Она не страдает от глухоты в общении с людьми» (отзыв Т.В. Кашпиревой, инспектора Балахнинского горно, об Оксане К., ученице 11 класса, пос. Правдинск Горьковской обл.).

Наши дети чувствуют себя полноправными членами детских коллективов. Так, одним из лучших политинформаторов 3 класса массовой школы был слабослышащий Павлик С. (г. Львов); комсоргом класса во II отделении школы для слабослышащих была глухая девочка – Оля В. (г. Череповец).

Школьные учителя отмечают хорошую подготовленность наших детей к обучению (независимо от типа школы) и особые успехи по ряду предметов. В период обучения в массовой школе слабослышащий Сережа С. (позже – студент технологического института, г. Хмельницкий) был лучшим математиком класса. Слабослышащая студентка химико-механического техникума Инна Г. (г. Кострома) была награждена похвальной грамотой «За отличные успехи по химии и биологии», ее фотография висела на Доске почета. Марина Л., слабослышащая с резко выраженной тугоухостью (с. Залещики Черновицкой обл.), была

удостоена диплома III степени на республиканской математической олимпиаде. Закончив общеобразовательную школу с золотой медалью, Марина поступила на механико-математический факультет Киевского государственного университета. Она является признанным среди студентов консультантом по математике и, что особенно показательно, по английскому языку.

Успехи в овладении вторым языком отмечаются и у других детей. Глухая Наташа Р. (Москва) учится в общеобразовательной школе с преподаванием ряда предметов на английском языке, а глухой Игорь Р. (г. Георгиевск Ставропольского края) в 1988 г. закончил подобную школу. Слабослышащий Толя Л. (глухота на одно ухо и резко выраженная тугоухость на другое) изучал в массовой школе русский, украинский и английский языки (г. Львов). Глухой Миндаугас Л. (г. Алитус Лит. ССР) успешно закончил общеобразовательную школу, где кроме литовского и русского языков изучал еще и иностранный. Слабослышащая в настоящее время (глухонемая в начале обучения) Света Р. (г. Москва) во время учебы в массовой школе была лучшей ученицей в классе по английскому языку и лучше всех сдала выпускной экзамен по этому предмету. Света закончила школу с золотой медалью и поступила в МВТУ им. Н.Э. Баумана. Также с золотой медалью закончила массовую школу глухая Ангела Д. (с. Косины Закарпатской обл.). Немало наших глухих воспитанников, переехав вместе с родителями за рубеж, овладели языками той страны, жителями которой они стали: английским, немецким, итальянским. Они учатся, работают, живут в социуме без помощи переводчиков.

Воля, усидчивость, целеустремленность, аккуратность, ответственность – эти качества отмечаются в характеристиках многих детей. Они включаются во все сферы жизни своих сверстников, занимаются не только в спортивных секциях, но и в художественных и даже музыкальных школах.

Музыкальные успехи наших воспитанников нужно отметить особо. Сейчас все больше наших питомцев занимаются музыкой – некоторые в домашних условиях, а некоторые в музыкальных школах. Самое главное в этом явлении – глухие дети получают от музыки удовольствие, они занимаются не «из-под палки», а по настрою своей души. Глухая Ангела Д., слабослышащий (резко выраженная тугоухость) Андрюша Е., глухие Маша Ц., Олег Г. и др. (г. Горький), глухие москвичи Аня И., Митя С; глухая Инга Ф. (г. Ростов-на-Дону), слабослышащая Оксана Н. (г. Саранск), Петя Р. (резко выраженная тугоухость, С.-Петербург) – вот далеко не полный список наших воспитанников, которые учились и учатся музыке – учатся слушать музыку, играть на пианино, скрипке, флейте, петь. «С удовольствием слушаю по радио классику, эстраду. Очень люблю играть на пианино произведения Чайковского, Кальмана и, конечно, эстраду. А как начала играть на пианино? Дело было так. Моя учительница Людмила Ивановна знала меня еще маленькую, в садике. Когда я пошла в первый класс, она уговаривала мою маму, а та отвечала: „Ну что вы, Людмила Ивановна, она не сможет“. Но Людмила Ивановна добилась своего. Благодаря ей я узнала музыку, эту красоту звуков» (слабослышащая Оксана Н.). Инга Ф. с такой любовью относится к музыке, с таким наслаждением играет на пианино, что одно время хотела даже сделать музыку своей профессией. Количество глухих и слабослышащих дошкольников, которые начинают учиться музыке, стремительно растет.

Во многих характеристиках наши питомцы ставятся в пример своим слышащим одноклассникам и сокурсникам. Выпускник массовой школы Константин С. (г. Братск), уже окончивший Братский индустриальный институт, характеризуется как «уравновешенный, тактичный, скромный, старательный, ответственный, пример для одноклассников при выполнении трудовых дел класса». Директор Кишиневского технологического техникума (для слышащих), характеризуя глухую студентку Елену Я., пишет: «Одна из лучших представительниц современной молодежи: трудолюбива, добросовестна, активно занимается общественной работой».

Взрослые люди

Растут наши дети, заканчивают школы. А что дальше? Почти все наши воспитанники стремятся продолжить свое образование, чтобы стать квалифицированными специалистами. Разные пути выбирают ребята: работают и учатся в вечерних школах для слышащих; поступают в технические училища, где есть специальные группы для глухих (туда поступают в основном выпускники специальных школ); в технические и профессионально-технические училища для слышащих; поступают в вузы. В «массовые» техникумы и вузы ребята поступают на общих основаниях, часто выдерживая острую конкуренцию. Один из воспитанников нашей экспериментальной группы, Дмитрий З., после успешного окончания восьми классов массовой школы и параллельно художественной школы, выдержал труднейший конкурс сначала при поступлении в Художественно-промышленное училище им. М.И. Калинина, а затем, после его успешного окончания, – еще более трудный конкурс при поступлении в Художественное училище им. Строганова.

Так же как обучение в массовой школе перестало быть для глухих недостижимым, так и поступление в высшие учебные заведения, как показывает практика, становится все более обыденным делом для глухих и слабослышащих юношей и девушек, получивших дошкольную подготовку по методике формирования и развития речевого слуха и речевого общения и имевших возможность продолжать школьное образование в том же направлении (независимо от типа школы).

Помимо вузов, упомянутых в этой главе, наши бывшие воспитанники учились в Институте стали и сплавов (Электросталь), Станкоинструментальном (Москва), Автодорожном (Москва), в Братском индустриальном институте...

Мы имеем несколько характеристик мастеров производства и обучения. Вадим О., учащийся II курса СПТУ № 95 (для слышащих) г. Белозерское, учился на электросварщика. «За время учебы зарекомендовал себя как учащийся с хорошими умственными способностями, преобладающая оценка – „4“. Дисциплину не нарушает. К занятиям производственного обучения относится добросовестно, старается повышать свой профессиональный уровень...»

А вот характеристики уже работающих молодых людей.

Геннадий З. после получения неполного среднего образования в массовой школе поступил учиться в вечернюю школу для слышащих и начал работать на механическом заводе им. Дмитрова в г. Таганроге. Работая в течение трех лет слесарем-сборщиком 3-го разряда, выполнял производственные нормы на 105-110%. Затем был переведен на должность контролера ОТК. «К работе относится добросовестно. С товарищами по работе поддерживает дружеские отношения. Принимает активное участие в общественной жизни цеха. Пользуется авторитетом среди товарищей по работе».

Эта характеристика подписана начальником БТК цеха, начальником цеха, парторгом, предцехкома, комсоргом. Геннадий – слабослышащий, но начал заниматься поздно – в 6 лет и аппарат носил только на уроках. С мальчиком занималась мать – кладовщица; в семье есть слышащие братья.

Дмитрий Б., слабослышащий, страдал ДЦП (детским церебральным параличом), что чрезвычайно осложняло его обучение. С четырех лет с мальчиком занималась мать – инженер; слуховым аппаратом Дима сначала пользовался только во время занятий, а с восьми лет стал носить его постоянно. После окончания восьми классов средней школы закончил техническое училище и поступил на работу электромехаником 4-го разряда в Ростовский областной центр «АвтоВАЗ-техобслуживание». «За короткий срок работы... проявил себя

с хорошей стороны. Порученную работу выполняет добросовестно и в срок. Общителен с окружающими». Подписи директора Центра, секретаря партбюро и председателя профкома.

А вот некоторые судьбы детей за последние 15 лет.

Константин Б. (состояние слуха – пограничное между глухотой и тугоухостью) окончил заочно Архангельский государственный технический университет, работает заместителем главного бухгалтера в одной из городских больниц. С мальчиком с пяти лет занималась мама. Костя посещал массовый детский сад, окончил массовую школу. Занимался в детской школе искусств – «немного изо, немного фортепьяно, немного баян, немного гитара» (как пишет мама). Первые годы обучения носил отечественный карманный аппарат К 10 С, позже – импортную заушину.

Григорий Яр. (глухой) с серебряной медалью окончил массовую школу, учился на экономическом факультете Петрозаводского государственного университета.

Вот далеко не полный перечень средних профессиональных и высших учебных заведений общего типа, в которых учатся или учились наши бывшие воспитанники в разных городах России и Украины: медицинское училище (колледж), радиошкола, зубной техникум, курсы массажистов, полиграфический техникум, профессионально-педагогический колледж, технологический колледж, гуманитарно-технический колледж, колледж английского языка, политехнический университет, Академия легкой промышленности, государственные университеты (Москвы, Красноярска, Воронежа, Ижевска, Архангельска, Кубанский), Полтавский институт экономики и права (от Международного университета), Университет путей сообщения, Глазовский государственный педагогический институт...

Достаточно широк и диапазон специальностей, которые получили и получают наши бывшие воспитанники, работающие в коллективах слышащих: фельдшеры, телемастер, слесарь на ТЭЦ, контролер художественных изделий на ювелирном заводе, главный бухгалтер, программисты, работник банка (международный отдел), менеджер издательского агентства, филологи, историки, дизайнеры, художники...

Таковы факты. Они убеждают нас в том, что глухие и слабослышащие дети, подростки, юноши и девушки, молодые люди могут адаптироваться в среде слышащих и жить полноценной жизнью. Недостаток слуха перестает быть препятствием при общении со слышащими. Но это одна сторона проблемы, которую мы решили. А другая сторона заключается в том, что присутствие глухого ребенка в коллективе слышащих имеет большое воспитательное значение. При правильном поведении взрослых (учителей, воспитателей, родителей) недостаток слуха у товарища вызывает у слышащих детей чувство сострадания, желание помочь. Часто слышащие дети становятся надежными и верными товарищами глухих и слабослышащих.

Взрослеют дети, ведь методике уже 40 лет... Начали образовываться первые семьи. Какие они? Семьи создаются разные, и обо всех мы пока сведений не имеем. Но вот что нам известно точно. Есть семья, где муж слабослышащий (к тому же имевший в детстве ДЦП), а жена слышащая; есть семья, где жена глухая, а муж слышащий и ребенок тоже слышащий. Есть семьи, в которых оба супруга страдают нарушениями слуха. Самым примечательным в этих новых семьях, где оба супруга плохо слышат, является то, что рождается принципиально новый с психологической и социальной точек зрения тип семьи, где общение супругов между собой происходит только в устной форме, в виде звучащей речи; при общении неслышащих или плохослышащих мужа и жены не используется язык жестов. А это значит, что приписывание глухим и слабослышащим потребности в языке жестов, мнение о фатальности этого языка для данного контингента людей глубоко ошибочны. Это позиция подчинения дефекту.

В борьбе с глухотой мы объединяем силы родителей, объединяем глухих и слабослышащих детей, которые помогают друг другу. Мы должны сделать все для обеспечения пол-

ноценного развития каждого ребенка, чтобы он мог вырасти свободным человеком, не чувствующим себя в зависимости от другого человека (переводчика языка жестов). Мы должны предоставлять каждому право выбора. Когда ребенок вырастает, он сам выбирает ту среду, в которой ему уютнее жить, сам выбирает средства общения. Но если с самого начала давать малышу искусственные средства общения – дактилологию, жестовую речь (что предполагает метод тотальной коммуникации), у человека не будет выбора, т.к. в условиях такого воспитания в дошкольном возрасте ребенок будет изолирован от нормально говорящих людей, не научится естественному общению с ними, не сможет развиваться полноценно, так как не сможет получать информацию из общения с разными людьми. Такой метод обучения сужает и примитивизирует окружающий мир глухого и слабослышащего человека и не дает ему реализовать свои потенциальные способности.

«... 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 нее... 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 IV класса школы для слабослышащих, г. Уральск).

«Устами младенца глаголет истина». Комментарии излишни...