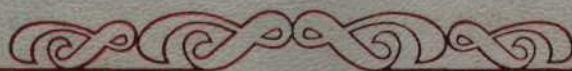


Золотые страницы сурдопедагогики



Р. М. Боскис

**ГЛУХИЕ
И СЛАБОСЛЫШАЮЩИЕ
ДЕТИ**



АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГИИ

Р.М.Боскис

**ГЛУХИЕ
И СЛАБОСЛЫШАЩИЕ
ДЕТИ**

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

Москва 1963

ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.М.Боскис

**ГЛУХИЕ
И СЛАБОСЛЫШАЩИЕ
ДЕТИ**



Москва 2004

УДК 376
ББК 74.3
Б85

Серия основана в 2004 г.

Боскис Р.М.

Б85 Глухие и слабослышащие дети. — М.: Советский спорт, 2004. — 304 с: ил. — (Золотые страницы сурдопедагогики). ISBN 5-85009-891-7

Книга написана на основе экспериментальных материалов, полученных в ходе тщательного изучения слуха и речи детей с нарушениями слуха, что позволило создать их типологию, охарактеризовать основные особенности развития их речевой и познавательной деятельности.

Книга была впервые опубликована в 1963 году. Со временем она стала еще более актуальна.

Книга предназначена для сурдопедагогов и психологов и может быть использована студентами дефектологических факультетов педагогических институтов и психологических факультетов университетов.

УДК 376
ББК 74.3

Научное издание

Боскис Рахиль Марковна

ГЛУХИЕ И СЛАБОСЛЫШАЩИЕ ДЕТИ

Художник *Е.А. Ильин* Художественный редактор *Ю.В. Пахомов*
Технический редактор *Т.Ю. Кольцова*
Корректоры *В. К. Ячковская, И. Т. Самсонова*
Компьютерная верстка *А.В. Майоровой*

Подписано в печать 29.10.2004.
Формат 60х90 ¹/₁₆. Печать офсетная. Бумага газетная.
Усл. печ. л. 19,0. Уч.— изд. л. 18,42. Тираж 1000 экз.
Изд. № 877. С - 96. Заказ № 11108.

Издательство «Советский спорт».
105064, Москва, ул. Казакова, 18.
Тел. (095) 261-50-32

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ППП «Типография "Наука"». 121099,
Москва, Шубинский переулок, 6

ISBN 5-85009-891-7

© Р.М. Боскис, 1963 © Р.М. Боскис, 2004 © Оформление.
Издательство «Советский спорт», 2004

ПРЕДИСЛОВИЕ К НОВОМУ ИЗДАНИЮ

В истории любой науки или ее отрасли всегда можно найти исследования, которые по своей значимости и глубине исполнения переживают автора и остаются значительной вехой для дальнейших научных и практических изысканий.

Такой вехой, отправным пунктом для каждого сурдопедагога и сурдопсихолога является монографическое исследование Рахили Марковны Боскис «Глухие и слабослышащие дети», изданное в 1963 году и ставшее библиографической редкостью. Вместе с тем трудно найти какое-либо учебно-методическое пособие для сурдопсихологии, где не было бы ссылок на уникальные данные о слуховом восприятии и речевом развитии глухих и слабослышащих детей, полученные Рахиль Марковной более пятидесяти лет назад.

Детальный анализ нарушений слуха и речи глухих и слабослышащих детей позволил Р.М. Боскис определить своеобразие психического развития этих детей и наметить основные направления дифференцированного обучения учащихся с нарушениями слуха.

Совершенно новый подход к роли нарушений функции слухового анализатора в формировании словесной речи, реализованный в представленном монографическом исследовании Р.М. Боскис, позволил определить педагогическую типологию детей с недостатками слуха, разработать особую структуру новых школ для слабослышащих и позднооглохших детей, создать оригинальные учебные планы, программы, серии специальных учебников для учащихся и методические пособия для учителей-сурдопедагогов.

Труд Р.М. Боскис, который предлагается читателю, — уникальное явление в сурдопедагогике и сурдопсихологии; он поможет и педагогу, и исследователю-психологу осуществить в своей деятельности дифференцированный и вместе с тем системный подход к формированию у ребенка с нарушенным слухом такой сложной психической функции, какой является словесная речь.

*Доктор педагогических наук, профессор А.Г. Зикеев
Доктор педагогических наук, профессор Л.И. Тигранова*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Специальное коррегирующее обучение детей, частично или полностью лишенных слуха, является одной из самых сложных и своеобразных областей педагогики. Его научное обоснование неизбежно должно опираться на углубленный психологический и физиологический анализ особенностей развития этих детей.

Изложенное в этой книге исследование представляет опыт изучения тех сторон психики детей, имеющих нарушения слуха, которые определяют основное своеобразие их развития.

В книге представлен детальный анализ нарушений слуха и речи глухих и слабослышащих детей. Само собой разумеется, что изучением этих дефектов не исчерпывается общая характеристика их аномального развития. Однако существенно то, что своеобразие слуха и речи обуславливает все прочие отклонения в развитии психики этих детей.

Такое исследование позволило определить рациональные условия специального дифференцированного обучения детей с нарушениями слуха.

Основываясь на представленном в книге исследовании, нам удалось дать типологию детей с нарушениями слуха и охарактеризовать с позиций теории развития основные особенности их познавательной деятельности.

В первой части книги проанализированы особенности функционирования дефектного слухового анализатора у детей. Эти особенности рассмотрены в их принципиальном отличии от аналогичных отклонений у взрослых.

Такой подход к изучению деятельности анализатора позволил рассмотреть дефект в генетическом плане и выявить ряд закономерностей функционирования слухового анализатора в его взаимодействии с теми психическими функциями, которые формируются в непосредственной от него зависимости.

Выдвинутый в исследовании новый критерий оценки дефекта слухового анализатора у ребенка, в отличие от оценки ана-

логичного дефекта у взрослого, определил особое направление в диагностике его аномального развития.

Рассматривая аномальное развитие ребенка, мы стремились проанализировать его не только с точки зрения наблюдаемых в нем дефектов. Основная задача заключалась в том, чтобы охарактеризовать своеобразие данного явления и увидеть те положительные возможности ребенка, на которые можно было бы опереться с целью корректирующего воздействия. Так, например, анализируя деятельность слухового анализатора интересующих нас детей, мы не ограничивались ее отрицательной характеристикой, а, напротив, постарались определить те оптимальные условия, при которых остаточная функция слухового анализатора может быть использована.

Во второй части книги изложено исследование закономерностей развития речи у детей, лишенных слуха, и у детей с частичной слуховой недостаточностью.

На основе изучения устных и письменных высказываний учащихся специальной школы для глухих детей удалось проследить характерные особенности усвоения словесной речи в условиях специального обучения, использующего для развития речи у глухих детей сохраненные анализаторы (зрительный, кинестетический и тактильный).

Нам удалось показать своеобразные условия усвоения лексики и грамматического строя языка ребенком, лишенным до начала обучения каких бы то ни было языковых представлений.

Ранооглохший ребенок до начала специального обучения не только не умеет выразить свою мысль в слове, но и не имеет ни малейшего представления даже о том, что с помощью движений речевого аппарата обозначаются окружающие предметы и явления, что с их помощью можно что-то сообщить, о чем-то попросить.

Известно, что вне языка не существует свойственных словам обобщений и отвлечений. Поэтому ребенок, лишенный слуха с раннего детства, до овладения речью располагает лишь способностью к чисто наглядным обобщениям. В этих условиях у ранооглохшего ребенка происходит первоначальное овладение языком.

С учетом этих положений мы проанализировали речь глухих детей на разных этапах их обучения, попытались выявить закономерности постепенного перехода глухого ребенка от наглядных обобщений к словесным. Ориентируясь на эти закономерности, мы прослеживали причинную обусловленность так называемой нелогичности речи глухонемых.

Изучая речь учащихся школы глухих, мы рассмотрели особенности употребления слов, в основе которых лежит характерное для этих детей чрезмерно наглядное понимание лексических значений.

На большом материале нам удалось проанализировать своеобразие употребления различных частей речи, обусловленное недостаточно обобщенным пониманием грамматических значений. Аналогично этому рассмотрены и отклонения в использовании морфологических за-

кономерностей языка, также отражающих картину недоразвития речи и мышления глухих учащихся.

Анализ особенностей словаря и грамматического строя языка ранооглохших учащихся с позиций развития позволил нам не только рассмотреть дефектную речь этих детей с отрицательной стороны, но и дать ее положительную характеристику, намечающую перспективы ее формирования в условиях специального обучения.

Установленные в исследовании причины отдельных проявлений так называемой нелогичности речи глухих совершенно очевидным образом подсказывают способы их преодоления.

Нам не только пришлось проанализировать своеобразие развития речи слабослышащих, но и показать закономерную зависимость речевых дефектов от частичной слуховой недостаточности.

Путем изучения факторов, определяющих различный уровень речевого развития у слабослышащих детей, мы стремились показать, что отклонения в речи слабослышащих детей отнюдь не представляют собой сопутствующих явлений, обусловленных органической недостаточностью мозговой коры.

Анализ речи слабослышащих детей также касался особенностей ее словаря и грамматического строя.

В книге описаны своеобразные слова и неправильное их употребление, глубокие расстройства грамматического строя речи слабослышащих детей, особенности понимания устной речи и читаемого текста, дефекты произношения и характерные ошибки письма.

Детальный анализ этих недостатков, проведенный в свете теории развития, позволил их понять как результат аномального формирования речи в условиях использования частично сохранившейся слуховой функции.

В третьей части книги на основе сопоставления особенностей речевого развития при тотальном и частичном нарушении слуха мы предложили научно обоснованную типологию детей с недостатками слуха, которая положена в основу существующей сети школ для глухих, слабослышащих и так называемых позднооглохших детей.

Основной экспериментальный материал, представленный в данной книге, был опубликован в 48-м выпуске «Известий АПН РСФСР» за 1953 год.

В последующие годы мы продолжали проверять не только экспериментально, но и на практике правильность сделанных нами выводов и в связи с этим дали несколько иную интерпретацию.

При подготовке книги к печати был проведен ряд контрольных исследований речи глухих и слабослышащих детей с целью выяснения возможных изменений в этой области за последние годы.

Для более углубленного анализа закономерностей, лежащих в основе наглядного построения словесной речи ранооглохших детей, в книгу включена новая глава, посвященная анализу мимико-жестикulatorной речи глухонемых.

В книге представлена также впервые выдвинутая нами психолого-педагогическая проблема аномального развития ребенка с частичным дефектом анализатора. В новой интерпретации представлены принципы дифференцированного обучения.

На основе выдвинутых научных положений в руководимом нами секторе обучения и воспитания слабослышащих детей Института дефектологии АПН РСФСР разработана основная руководящая документация нового типа школы для детей с частичным дефектом слуха. Предложена особая структура школы, учитывающая необходимость дифференцированного обучения учащихся, представляющих исключительное разнообразие не только по состоянию слуха, но и главным образом по уровню речевого развития.

С учетом установленных в исследовании особенностей слуха и речи учащихся для этой школы нового профиля разработаны оригинальные учебные планы и программы.

На основе выдвинутых теоретических положений сотрудниками сектора К.Г. Коровиным и А.Г. Зикеевым созданы пособия по формированию речи у слабослышащих детей. Л.И. Тигранова и А.М. Масюнин работают над методами преподавания других дисциплин в этой школе, основываясь на теоретических выводах, представленных в книге. В разработке методов специального обучения слабослышащих детей принимали также участие В.А. Синяк и Т.И. Юдковская.

Книга предназначена для педагогов-дефектологов и студентов дефектологических факультетов. Мы надеемся, что она представит интерес для научных работников, изучающих проблемы слуха и речи, для врачей-отоларингологов и психоневрологов, диагностирующих нарушения слуха у детей и занимающихся их лечением. Книга может оказаться также полезной и для родителей, дети которых имеют те или иные нарушения слуха.

ВВЕДЕНИЕ

Решение задачи всестороннего развития детей с тем или иным дефектом в наибольшей степени зависит от правильного понимания сущности дефекта и особенностей их развития.

Изучение указанных особенностей позволяет обосновать содержание и методику обучения в специальной школе.

Нам кажется, что мы не ошибемся, если скажем, что особенности психического развития глухих детей и детей с частичной слуховой недостаточностью представляют наибольшее своеобразие среди всех прочих форм аномалий детского развития, какими занимается современная дефектология.

С учетом сущности каждой из известных форм аномалий детского развития в дефектологии разрабатываются особые условия и приемы специального обучения. По почину известного советского психолога и дефектолога Л.С. Выготского в основу анализа особенностей психики ребенка с дефектом был положен системный подход, противопоставленный формальному симптоматическому подходу, т. е. такому подходу, при котором внешний симптом принимается за сущность наблюдаемого нарушения. При изучении детей с теми или иными дефектами было предложено различать первичные и вторичные отклонения в их развитии. Для понимания сущности своеобразия развития детей с дефектами анализаторов такой подход оказывается исключительно продуктивным.

Дефект функции анализатора, и особенно слухового и зрительного, вызванный тем или иным болезнетворным влиянием, нарушает нормальный ход психического развития ребенка и тем самым приводит к целому ряду вторичных проявлений, составляющих подчас весьма значительные отклонения в развитии.

Среди вторичных проявлений одни находятся в более близкой, другие в менее непосредственной связи с первичным дефектом.

Степень вторичных отклонений находится в некоторой зависимости от степени первичного дефекта. Однако не только степенью первичного дефекта определяется массивность вторичных проявлений. В большей мере характер вторичных отклонений зависит от того, на каком этапе психического развития возник первичный дефект, и еще в большей мере — от той обстановки, в которой происходит развитие ребенка, страдающего данным дефектом.

При рассмотрении сложной структуры аномального развития ребенка с дефектом анализатора всегда удастся разглядеть различную степень зависимости того или иного вторичного симптома от первичного дефекта.

Как указывал Л.С. Выготский, одни из симптомов, возникших как следствие первичного поражения, прямо с ним связаны, другие могут рассматриваться как проявления третьего, четвертого и т. д. порядка.

Коррекция первичного дефекта обычно требует медицинского воздействия, но далеко не всегда поддается этому воздействию. Что касается проявлений, возникших как следствие первичного дефекта, то они чаще всего могут быть предупреждены и преодолены специальным педагогическим воздействием. Специальные педагогические приемы, применяемые в дефектологии, обычно в первую очередь направлены на коррекцию этих проявлений.

Коррекционное воздействие оказывается возможным при условии использования сохранных анализаторов для компенсации дефекта (в том числе и остаточной деятельности пострадавшей функции).

Нарушение каждого из анализаторов вызывает в ходе развития определенные вторичные отклонения, характер которых зависит от роли данного анализатора в психическом развитии ребенка.

Своеобразие слухового анализатора состоит в его решающем значении для возникновения и функционирования звуковой речи человека.

Необходимым условием формирования речи в онтогенезе является полноценность слуховой функции. Недостатки слуха нарушают нормальный ход речевого развития ребенка, а в случаях рано возникшей глухоты, как правило, приводят к полной

немоте. Ребенок, лишенный доступа слуховых раздражений, самостоятельно не овладевает звуковым языком.

Отсутствие способности воспринимать речь окружающих, с одной стороны, и недоразвитие собственной звуковой речи, с другой, препятствуют нормальному общению, составляющему необходимое условие для участия индивидуума в жизни общества. Так, в результате исключения деятельности слухового анализатора в ходе развития ребенка возникает вторичный недостаток в форме немоты. Но этого мало. Здесь возникает и ряд отклонений третьего порядка.

Глухой ребенок лишен возможности самостоятельно овладеть языком. Немота в свою очередь создает условия, препятствующие нормальному развитию языкового мышления.

Мышление не обученных речи глухонемых отличается большим своеобразием: оно наглядное, образное, не содержит тех сложнейших обобщений, которые оказываются возможными только с помощью слов.

Возможности познания окружающих явлений у не обученного языку глухонемого ограничены непосредственным восприятием предметов и их отношений.

Понятно, что в условиях отсутствия языкового общения, при резко недоразвитом и только образном мышлении, развитие психики глухонемого протекает аномально.

Стремясь проанализировать сущность этой аномалии, стремясь понять, в чем качественное отличие глухонемого от ребенка, владеющего языком, мы должны рассматривать эту аномалию с учетом всей ее специфики, всех условий ее возникновения и развития. Своеобразие психического развития глухого ребенка целиком определяется нарушением нормального общения вследствие поражения слуховой функции.

При всей тяжести и сложности аномального развития глухого ребенка специальное педагогическое воздействие, организованное с учетом его особенностей, позволяет преодолеть отклонения, возникшие в развитии вторично.

Опыт обучения детей, рано потерявших слух, дает нам основания для оптимистического взгляда на возможности преодоления вторичных отклонений с помощью специального обучения языку.

Как известно, в условиях специального школьного обучения с глухим ребенком происходят замечательные превращения. Он овладевает устной речью и приобретает способность зрительного восприятия устной и письменной речи, что дает ему возможность общаться с окружающими при посредстве языка. В про-

цессе овладения языком наглядно-образное мышление глухого ребенка коренным образом перестраивается и постепенно заменяется способом отражения действительности, свойственным нормальным людям. Одновременно глухие учащиеся овладевают основами наук, для усвоения которых под влиянием возрастающих возможностей общения возникают все более благоприятные условия. По мере овладения языком и связанным с этим развитием речевого мышления постепенно сглаживаются особенности психики глухого ребенка.

Роль языкового общения в возникновении сложных форм познавательной деятельности находит свое яркое выражение в тех колоссальных сдвигах, которые наблюдаются у учащихся школы для глухих под влиянием специального обучения.

Никто не станет отрицать, что существовать без слуха труднее, что отсутствие слуха меняет общий ход развития ребенка, однако наблюдения показывают, что возможен оптимистический взгляд на человека, лишенного слуха. Высокоразвитая корковая система человека позволяет в большей мере компенсировать отсутствие одного из анализаторов. Практика специального обучения дает нам блестящие доказательства правильности этого положения.

Ошибочную позицию занимают те авторы, которые рассматривают отклонения в психическом развитии глухого ребенка как явление, возникающее в результате сопутствующей органической неполноценности мозга.

Обычно эти утверждения исходят из преувеличенной ориентации на этиологический фактор. Мы называем такой подход формально-этиологическим.

При таком подходе к диагностике врач, установивший в анамнезе перенесенную травму, тяжелую детскую инфекцию и т. п., склонен все наблюдаемые у ребенка нарушения в развитии отнести за счет болезнетворных влияний. Здесь обычно не предпринимается достаточный анализ проявлений нарушения, не учитываются в должной мере условия развития ребенка, взамен этого из этиологического фактора прямо выводится диагноз. Примером такого формально-этиологического подхода может служить «теория» так называемой кортикальной глухоты; немоты, которая была прямо выведена из того факта, что большинство глухих детей теряло слух в результате заболевания менингитом.

Авторы теории кортикальной глухонемоты не учитывали того обстоятельства, что механизм потери слуха при воспалении мозговых оболочек связан с явлениями менингоневрита

и глухота, следовательно, отнюдь не является в этих случаях результатом поражения слуховой области коры. Стремясь доказать кортикальное происхождение нарушений слуха у таких детей, они ссылались на сопутствующие глухоте дефекты мышления, затруднение в запоминании речевого материала, трудное понимания речи и прочие нарушения, которые, по их мнению, были результатом поражения коры головного мозга. (М.Л. Шкловский, Баруи и др.).

Иными словами, все отклонения в развитии, возникшие в результате глухоты и носящие вторичный характер, расценивались ими как прямое следствие перенесенного заболевания.

Кстати, специальное исследование нервной систем значительного числа учащихся школ глухих и школ для слабослышащих детей (свыше 600 человек), проведенное Институтом дефектологии, выявило ничтожное число корковых выпадений у этих детей, несмотря на высокий процент менингоневритов.

Наблюдения показывают, что органическая сохранность коры больших полушарий у детей с недостатками слуха обеспечивает в условиях целенаправленного обучения возможность коррекции отклонений, возникающих у этих детей в ходе развития.

При решении вопроса о построении специального педагогического процесса для детей с недостатками слуха никак нельзя ограничиться рассмотрением только тех детей, которые совсем лишены слуха. Здесь возникает необходимость рассмотрения всех категорий детей, страдающих подобными недостатками слуха. Практика постоянно выдвигает это требование. Дети, не полностью потерявшие слух, также нуждаются в особых условиях обучения, и потому необходимо специальное изучение таких детей.

Если мы обратимся к истории вопроса об обучении детей, не полностью потерявших слух, то сможем отметить две основные тенденции.

Еще Сикар (XVIII в.) ставил вопрос о том, что среди глухонемых имеются дети с разной степенью потери слуха и что они требуют различного подхода в обучении.

Подобные высказывания целого ряда сурдопедагогов привели к организации так называемых слуховых классов, в которых делались попытки использовать остатки слуха у не полностью глухих детей.

Однако попытки организовать слуховые классы во всех известных в истории случаях оказывались обреченными на неудачу.

Очень скоро выяснялось, что выделение из числа глухонемых лучше слышащих детей не дает достаточных оснований для создания отдельных классов. Как оказывалось, глухонемые дети, отличавшиеся друг от друга только разной степенью слухового недостатка, не нуждались в различных методах обучения.

Дополнительные слуховые упражнения могли быть обеспечены некоторым глухим детям без выделения их в отдельные классы. И все же практика настойчиво выдвигала необходимость дифференцированного обучения различных групп глухих детей.

При обучении глухих детей нередко выявлялась неуспеваемость при сравнительно лучшем слухе и высокая успеваемость при более грубом нарушении слуха. Это обстоятельство привело к попыткам дифференцировать глухих детей для специального обучения не только по слуху, но и по уровню интеллектуального развития.

Примером такой дифференциации может служить так называемая датская система комплектования школ, согласно которой детей с недостатками слуха рекомендовали обучать в трех типах школ: 1) для тугоухих и особо одаренных глухонемых; 2) для глухонемых со средними способностями; 3) для умственно отсталых глухонемых. В основу такого комплектования были положены два не связанных между собой критерия: степень нарушения слуха и интеллектуальные способности. В результате в одну школу собираются две совершенно разные категории детей: тугоухие и одаренные глухонемые. Само собой разумеется, что их совместное обучение не может быть рационально организовано. А между тем именно эти два критерия группировки детей с недостатками слуха для педагогических целей все чаще выдвигались.

В разных странах поднимался вопрос о дифференциации учащихся школ глухих то по степени остаточного слуха, то по степени сохранности интеллекта. На практике же все чаще предпринимались попытки организации классов и даже школ для умственно отсталых тугоухих детей, открывались также классы и школы для совместного обучения тугоухих с умственно отсталыми. Таким образом, создавалась невероятная путаница в попытках дифференцированного обучения. И все это было отнюдь не случайно. Это объяснялось тем, что дети, которые не полностью потеряли слух, производили впечатление умственно отсталых, они идентифицировались с умственно отсталыми и поэтому объединялись для совместного обучения.

Наряду с этим можно было наблюдать попытки совместного обучения плохослышащих детей с детьми-логопатами (например, с заикающимися). Интересно, что такие классы, а подчас даже небольшие школы числились учреждениями для тугоухих. И как ни странно, несмотря на то что в эти классы принимались наряду с тугоухими умственно отсталые и плохоговорящие дети, они ставили своей основной целью улучшение слуха, а в остальном отождествляли педагогический процесс с тем, который имеет место в массовой школе.

Характерно, что при этих условиях все эти учреждения существовали очень короткий срок. Очень скоро они либо совсем прекращали свое существование, либо превращались в школы для глухонемых, а нередко и в школы для умственно отсталых.

Здесь важно подчеркнуть тот факт, что организация так называемых слуховых классов не имела в своей основе определенного критерия, который позволил бы комплектовать эти классы детьми принципиально отличными от обычных глухонемых. Это и было одной из основных причин неудачи предпринятых в то время попыток специального обучения не полностью глухих детей.

В конце XIX в. проявилась вторая тенденция в развитии вопроса о специальном обучении детей с неполноценным слухом. Речь идет о том, что в массовой школе имеются дети, не успевающие в связи с недостаточностью слуха. Известный сурдопедагог проф. Ф.А. Рау первым в 1891 г. выдвинул требование обязательного исследования слуха у всех неуспевающих учащихся массовых школ.

Вскоре после этого в разных странах проводилось массовое обследование учащихся массовых школ и предпринимались попытки организации школ для тугоухих, но уже не для тех, которые ранее выделялись из числа учащихся школ глухонемых, а для тех плохослышащих детей, которые не успевали, обучаясь в обычных школах.

Здесь возникает необходимость обсуждения вопроса о степенях слуховой недостаточности. Предлагается целый ряд классификаций слуховых недостатков, в которых состояние слуха оценивается с точки зрения его пригодности для восприятия речи собеседника.

Оценивая слух школьника, учителя и врачи исходят из того, на каком расстоянии ученик сможет слышать речь своего учителя. Требования к слуху ученика в разных классификациях представляют буквально фантастическое разнообразие. Одни измеряют слух шепотом и считают его нормальным при нали-

чии соответствующей реакции на шепот на расстоянии 20 м от ушной раковины, другие — на расстоянии 8 м, 4 м и т. д. Некоторые не стремятся определять слух на шепот и считают достаточным для успешного школьного обучения наличие слуха на речь разговорной громкости. Так, например, в Германии, где специальное обучение слабослышащих детей началось раньше, чем в других странах, и достигло наиболее высокого уровня, ограничиваются только этим требованием. Там считают нужным переводить в специальные школы тех детей, которые слышат речь разговорной громкости с расстояния, меньшего чем 4 м от ушной раковины. Кстати, Хеезе, который согласен с подобными требованиями, в то же время указывает на наличие таких случаев, когда прилежный тугоухий ребенок, имеющий худший слух, успешно обучается в массовой школе, а менее прилежный ученик, имеющий лучший слух, оказывается неспособным к обучению в такой школе.

На отсутствие прямой зависимости детей от степени сохранности слуха указывают и другие авторы. Они говорят о роли прилежания, о роли способности к интеллектуальному перенапряжению (Кулемейер), о способности к чтению с губ, об общей сметливости и т. д.

Несмотря на все разнообразие классификаций слабослышащих детей, все они исходят из единообразного критерия оценки слуха школьника. Оценивая слух слабослышащего ребенка, принято было предъявлять одно общее требование к слуху школьника. Предполагается, что тугоухий ребенок должен понимать услышанную им речь. Подобный подход к детям с неполноценным слухом обычно опирается на весьма распространенное до сих пор определение тугоухости, выдвинутое Стивенсоном: тугоухость в отличие от глухоты — это то состояние слуха, когда понимают (!) разговорную речь при условии, если она произносится на близком расстоянии громким голосом или с помощью усилительной аппаратуры.

Исходя из этого определения, многие авторы ждут от тугоухого ребенка полного понимания речи, забывая о том, что при недоразвитии речи, связанном с нарушением слуха, может возникнуть ограниченное понимание речи.

Это заблуждение есть основная причина ошибочной диагностики речевых нарушений у детей с пониженным слухом.

Неправильные представления о природе речевых расстройств у детей с недостатками слуха создали путаницу не только в сурдопедагогике. Они привели также к теоретическим недоразумениям и в смежной области, касающейся изучения

детей с нарушениями речи при нормальном слухе. Очень характерны в этом отношении работы, посвященные слухонемоте. Как известно, под слухонемотой подразумевают отсутствие речи у ребенка с нормальным слухом, возникающее вследствие нарушения функций речевых областей коры. А между тем у этих авторов среди слухонемых фигурируют дети с явным поражением слуха. Об этом мы можем судить потому, что авторы подробно описывают специальные слуховые занятия для этих детей и даже сами указывают на необходимость направлять звук в более пораженное ухо. Они обсуждают при этом вопрос о том, является ли понижение слуха результатом поражения среднего или внутреннего уха и т. п. И при всем том исследователи считают этих детей слухонемыми (?) и предлагают при работе с ними отказаться от использования их сохранных рецепторов. Здесь проявляется неумение связать речевые отклонения с поражением слуха. Отсюда и неправильное утверждение о корковых поражениях, обуславливающих речевые дефекты у плохослышащих детей.

Подлинно научный подход к явлениям требует рассмотрения их во взаимной связи, в движении, развитии и изменении. В корне противоречащим этим требованиям является изолированное рассмотрение отдельных проявлений аномального развития ребенка. Вне всестороннего изучения закономерностей развития ребенка с дефектом, вне сопоставления каждого из добытого в исследовании факта невозможно выяснение подлинной сущности наблюдаемых у ребенка проявлений. Примером такого формального симптоматического подхода может служить способ рассмотрения недостатков речи при частичном нарушении слуха. Упомянутые выше случаи, когда нарушение речи, сопровождающее небольшое понижение слуха у детей, ошибочно диагностируется как афазия (т. е. как органическое поражение речевой области коры больших полушарий), есть результат недопустимого игнорирования роли полноценного слуха в формировании речи ребенка. Такой недоучет фактора развития приводит не только к ложной диагностике, но и к неправильному решению вопросов коррекционной педагогики.

Недоучет фактора развития выражается также в игнорировании условий возникновения дефекта.

Анализ условий возникновения слухового недостатка и создающихся при этом условий общения и организации педагогической среды позволяет рассматривать наблюдаемую в момент исследования картину речи ребенка с учетом ранее образовавшихся временных связей, с учетом отраженного в мозгу про-

шлого опыта. При исследовании своеобразия акустического анализа и синтеза у плохослышащих детей, при изучении особенностей их речевого развития имеет исключительное значение учет прошлого опыта ребенка.

Игнорирование этого положения в теориях детской глухоты и частичной слуховой недостаточности приводило к неправильному пессимистическому толкованию особенностей развития детей с недостатками слуха. Корни такого пессимизма лежали не только в неумении соотнести проявления аномального развития с их сущностью, но и в неправильном понимании путей компенсации недостатков слуха. Здесь в первую очередь необходимо указать на нередко проявляющуюся неверную тенденцию чрезмерно опираться на неполноценный орган. Есть специалисты, которые предлагают строить обучение плохослышащих детей на усиленном использовании слуха, недооценивая возможность использования сохранных анализаторов.

Для решения вопросов целенаправленного воздействия на аномальное развитие детей с неполноценным акустическим анализатором особо важным является рассмотрение, во-первых, непосредственной компенсаторной роли сохранных анализаторов и, во-вторых, опосредствованного их использования через речь, т. е. через обучение, в процессе которого язык служит для формирования у учащихся обобщенных абстрактных понятий.

У ребенка, страдающего недостаточностью одного из анализаторов, прошлый опыт должен оказаться неполноценным. Те временные связи, которые образуются с участием слухового анализатора, у него, очевидно, отсутствуют или очень бедны. И все же возможны такие условия развития отражательной деятельности ребенка, при которых сохранные анализаторы успешно компенсируют функцию выпавшего анализатора. Так, например, анализ временных отношений в норме, характерный (по Сеченову) главным образом для акустического анализатора, может совершаться у глухого на основе двигательного анализатора. Правда, двигательный анализатор отражает время не так совершенно, как слух, и для этого требуются упражнения с участием других анализаторов. И все же такая компенсация оказывается возможной и особенно эффективной в условиях специального обучения.

«Всякий поймет, однако, — пишет И.М. Сеченов, — что собственно мышечному чувству дана способность анализировать ощущения только во времени, да и эта способность изощряется

лишь при помощи слуха, зрения и частью упражнения мышц, т. е. приобретается заучением»¹. В процессе специального обучения сохраненные анализаторы «изопряются» на основе их теснейшего взаимодействия.

Включение речи оказывается возможным с помощью учителя — человека слышащего и потому способного вырабатывать у ученика временные связи, лежащие в основе второй сигнальной системы. А вторая сигнальная система с ее отвлекающей и обобщающей функцией, с ее высшей регулирующей ролью при правильном использовании ее связи с первой сигнальной системой служит могучим источником компенсации дефектного акустического анализатора.

В особо неблагоприятных условиях оказывались многие дети с неполной потерей слуха. Обучаясь в школе глухонемых, они задерживались в своем развитии. В тех случаях, когда им приписывали умственную отсталость, их направляли во вспомогательную школу, а там они, естественно, не получали необходимых условий для специального обучения. В еще более невыгодном положении оказывались дети в том случае, если у них ошибочно диагностировались афазии.

Не в лучшем положении оказывались так называемые позднооглохшие дети, если они, несмотря на большую или меньшую сохранность речи, обучались совместно с глухонемыми.

Все это могло быть преодолено научно обоснованным разграничением различных категорий детей с недостатками слуха и анализом особенностей развития каждой из этих групп нарушений.

Для создания адекватных условий дифференцированного обучения различных групп детей с нарушением слухового анализатора необходима была научно обоснованная типология этих детей.

Существовавшее ранее деление на глухонемых, тугоухих и позднооглохших покоилось только на количественном измерении слухового недостатка и на формальном определении времени его возникновения, поэтому оно не отвечало задаче обоснования системы дифференцированного педагогического воздействия.

Задача заключалась не только в том, чтобы на основе количественного измерения обозначить, какие существуют поражения слуха у детей. Она заключалась в том, чтобы найти каче-

ственный критерий более тонкого отграничения одной группы от другой, рассмотреть качественное своеобразие каждой из этих групп.

Здесь предполагается совокупность факторов, позволяющих оценивать состояние слухового анализатора не самого по себе (вне его связей и опосредствований), а с точки зрения его функциональной пригодности для развития средств обобщения и познания и в первую очередь для развития главного средства познания — языка.

Только на основе такого всестороннего исследования могла быть разработана педагогическая классификация детей с недостатками слуха. Создание такой педагогической классификации, построенной на психологическом изучении взаимодействия слуха и речи, составляло задачу данной работы.

Практическое назначение вытекающей из нашего исследования классификации — служить разработке системы учебно-воспитательных учреждений, обеспечивающих максимальное развитие умственных способностей всех категорий детей с недостатками слуха.

Ясно, что определить нормы слуховой функции безотносительно к социальным требованиям, которым она должна удовлетворять, невозможно. Известный советский сурдолог Б.С. Преображенский справедливо указывает на невозможность установить абсолютные нормы слуха. В своей работе «К вопросу о значении остроты слуха в школьном возрасте» Б.С. Преображенский пишет о том, что, поскольку слух необходим человеку для общения с окружающей средой, нормы в значительной степени определяются именно потребностями среды. Это и является одной из причин того, что на самый элементарный вопрос — на каком расстоянии должен слышать человек с нормальным слухом — нельзя дать академически точного ответа.

Профессор Я.С. Темкин в капитальном труде «Глухота и тугоухость»¹, имея в виду не детей, а взрослых с нарушением слуха, указывает на условность различения терминов «глухота» и «тугоухость».

Между тем для рациональной организации специального дифференцированного обучения детей с нарушениями слуха совершенно необходимо точное, научно обоснованное разграничение детей с различной степенью слуховой недостаточности.

И. М. Сеченов. Сочинения, т. II, 1908, стр. 61.

Я. С. Темкин. Глухота и тугоухость. М., Медгиз, 1957.

В отношении детей выступает совершенно новая и весьма своеобразная психолого-педагогическая проблема частичного дефекта. Отклонения в развитии ребенка, у которого та или иная функция пострадала частично, не только количественно отличаются от тех отклонений, которые возникают при полном выпадении той или иной функции. Оказывается, частичное выпадение функции создает в развитии качественно своеобразную картину аномального развития. Кстати, есть основания говорить о некоторых общих закономерностях аномального развития ребенка с частичным дефектом того или иного анализатора.

На первый взгляд может показаться, что развитие в условиях частичного дефекта лишь количественно отличается от развития в условиях тотального дефекта. Может представиться примерно такое соотношение: психическая функция, зависящая от пострадавшего анализатора, совсем не развивается при тотальном дефекте и недоразвивается при частичном дефекте. Но это не совсем так.

Развитие ребенка с частичным дефектом протекает в условиях некоторой сохранности дефектного анализатора, а не только на основе использования сохранных анализаторов, как это имеет место при тотальном дефекте. Это определяет качественное отличие развития ребенка с частичным дефектом от развития ребенка с тотальным дефектом.

При частичном дефекте функция, зависящая от пострадавшего анализатора, не просто недоразвивается, но и искажается в своем развитии. Так, например, у слепого от рождения ребенка нет зрительных представлений, а у ребенка с частичным дефектом зрения следует предположить не только уменьшенный запас этих представлений, но и наличие искаженных представлений, развившихся на основе использования дефектного зрения. Сама собой понятна своеобразная тормозящая роль этих искаженных представлений в отношении развития познавательной деятельности слабовидящего ребенка.

Аналогично этому глухой ребенок полностью лишен возможности накопить речевой запас, используя для этой цели слух. Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным речевым запасом по сравнению со слышащим ребенком. Искаженный речевой запас и дальнейшее искаженное восприятие у ребенка с частичным слуховым дефектом создают своеобразные условия развития познавательной деятельности, отличные от тех условий, в которых развивается

ребенок с тотальным поражением слуха. Картина искаженного развития обязывает к специальному педагогическому воздействию на ребенка с частичным дефектом анализатора.

Степень вторичных отклонений и их характер при частичном дефекте крайне разнообразны и зависят не только от степени первичного дефекта, но в еще большей мере от тех условий, в каких протекает развитие данного ребенка. Роль различных условий при частичном дефекте несравненно более значительна, чем при полной утрате анализатора.

Особая (отличная от позиции ребенка с полным выпадением анализатора) позиция ребенка с частичным дефектом в окружающей среде играет исключительную роль в его аномальном развитии. Полное выпадение функции того или иного анализатора сразу замечается окружающими, поэтому они скорее могут приходить к пониманию необходимости компенсации утраченной функции.

Частичный дефект, как правило, недооценивается или совсем не принимается во внимание. Это приводит к возникновению разнообразных вторичных отклонений в ходе развития ребенка.

Разнообразие картины аномального развития у детей с частичным дефектом служит поводом к неправильному толкованию вторичных проявлений у этих детей. Наличие таких случаев, когда под влиянием благоприятных условий вторичные отклонения не проявляются, служит поводом к ошибочному утверждению, будто частичный дефект не может быть причиной тех отклонений в психическом развитии, какие у этих детей наблюдаются. На этом основании детям с частичным дефектом нередко приписываются сопутствующие нарушения, якобы обусловленные корковым поражением.

Необходимо также иметь в виду особенности приспособления ребенка к частичному нарушению функции. Если, например, слепой для ознакомления с предметом сам догадывается ощупать его, т. е. воспользоваться сохранным тактильным анализатором, то ребенок с частичным дефектом зрения не всегда догадывается о возможности восприятия окружающих предметов с помощью осязания. Характерно при этом, что самостоятельно возникающее приспособление к дефекту обычно пропорционально степени сохранности пострадавшего анализатора. Чем больше остаточное зрение, тем более недостаточным может оказаться компенсаторное использование тактильной чувствительности. Аналогично этому дети с пониженным слухом тем реже сами

догадываются о возможности использования зрительного восприятия речи, чем больше их остаточный слух. Следует, однако, подчеркнуть, что это использование касается только самостоятельного приспособления к дефекту, возникающего вне обучения. С включением специального обучения наблюдается прямо противоположная картина: чем больше остаточная функция, тем больше возможностей у окружающих помочь ребенку использовать сохранные анализаторы.

Недостаточная ориентация на закономерности развития приводит некоторых авторов к игнорированию роли полноценного слуха в формировании речи ребенка. Взрослый человек сохраняет речь не только при частичном дефекте слуха, но и при полной его потере. Иное положение у ребенка, речь которого находится в процессе формирования. У плохослышащего ребенка может возникнуть речевая недостаточность как результат нарушенного развития. До сих пор, однако, это положение мало учитывается в диагностике речевых нарушений при неполноценном слухе; до сих пор слишком часто мы встречаемся с ошибочным комбинированным диагнозом тугоухости в сочетании с афазией.

Независимо от степени понижения слуха, от времени возникновения дефекта, от условий обучения слабослышащего ребенка от него требуют полного понимания речи, а если этого нет, то ему приписывают поражение коры со всеми вытекающими отсюда последствиями. Недооценка роли полноценного функционирования слухового анализатора в развитии речи ребенка приводит к тому, что недостаточное понимание речи детьми, имеющими частичный слуховой дефект, неправильно диагностируется как сенсорная афазия. Само собой разумеется, что подобные ошибки диагностики отклонений речевого развития при частичной недостаточности слуха у ребенка препятствуют применению эффективных коррекционных мероприятий.

Итак, частичный дефект слухового анализатора может привести к вторичным отклонениям развития, имеющим принципиальное значение для построения специального педагогического процесса.

Для организации специального педагогического процесса совершенно необходимо, с одной стороны, найти точный критерий отграничения от нормы той степени понижения слуха, которая может у ребенка привести к отклонениям в развитии, а с другой — найти реально значимую для развития ребенка границу между тотальным и частичным поражением слуха.

Определение требований, которые должны быть предъявлены к слуху ребенка при решении вопроса о возможности обучения в обычных условиях, представляет особую сложность.

Вместе с тем практика показывает, что даже самое точное измерение остроты слуха еще не разрешает вопроса о том, какие условия должны быть созданы данному ребенку. Границу слуховой функции, необходимую для обучения в массовой школе, следует считать относительной. Так, во многих случаях путем протезирования или пересаживания ученика на более близкое расстояние к учителю для плохослышащего ученика могут быть созданы такие условия, при которых, вопреки тяжелому поражению слуха, он сможет обучаться в массовой школе.

Проф. Б.С. Преображенский свою работу «К вопросу о значении остроты слуха в школьном возрасте» заканчивает чрезвычайно важным утверждением: «...было бы большой ошибкой считать, что на основе обычного исследования остроты слуха можно определить возможности того или иного ребенка обучаться в школе определенного типа. Акустические данные дают лишь ориентировочный материал, значительную роль играют более или менее длительные педагогические наблюдения»¹.

Это утверждение совершенно справедливо направлено на борьбу с формальным решением вопроса об оценке слуха у детей и о требованиях к специальному обучению школьников с неполноценным слухом.

Практика обучения в массовой школе детей с пониженным слухом показывает, что там нередко успешно обучаются дети со значительным нарушением слуховой функции, в то время как некоторые ученики с меньшим слуховым недостатком не могут удовлетворять требованиям школы. Таким образом, острота слуха не является единственным показателем возможности обучения плохослышащего ребенка в той или иной школе.

Обратимся к реальным условиям обучения школьника и к реальной деятельности, которая сопровождает процесс усвоения знаний². Наибольшую часть учебного материала в школе ребенок, как известно, усваивает через посредство речевого общения с учителем и учащимися.

¹ Б. С. Преображенский. К вопросу о значении остроты слуха в школьном возрасте. Сб. «Вопросы обучения и воспитания глухонемых детей», 1940, стр. 171.

² Мы, конечно, не предполагаем здесь полностью представить деятельность школьника в процессе обучения. Мы останавливаемся лишь на той ее стороне, которая может оказаться нарушенной при неполноценности слуха.

Но этого мало. Высший акустический анализ и синтез речевого материала является сложным процессом, который формируется в ходе постепенно накапливаемого речевого опыта ребенка. Необходимым условием достаточно полного доступа речи окружающих служит возможность ее осознанного восприятия. Такое восприятие предполагает достаточную степень овладения языком, его словарным запасом и грамматическим строем.

Но уровень овладения языком находится в теснейшей зависимости от степени сохранности слуха ребенка. Поэтому оценка слуховой способности у школьника не может ограничиться только определением возможности воспринимать речь с помощью слуха в данный момент. С неизбежностью должна быть в первую очередь учтена пригодность данного состояния слуха для овладения языком.

При разработке классификации, направленной на решение вопросов дифференцированного обучения детей с недостатками слуха, необходимо было иметь в виду, что язык, как мы уже указывали выше, играет исключительную роль в педагогическом процессе как средство общения, как орудие мышления и средство познания. Овладение основами наук невозможно без восприятия устной и письменной речи.

Учитывая все это, мы должны были подойти к классификации детей с недостатками слуха, руководствуясь не только степенью нарушения слухового анализатора, но и уровнем развития их речи. При этом необходимо было учесть и то, что вопрос о степени овладения языком должен разрешаться не только в зависимости от степени снижения слуха, но и в связи с многообразными условиями, от которых зависит использование неполноценного слуха для овладения речью. Это обстоятельство имело немалое значение для разработанной нами классификации.

У многих авторов мы находим указание на то, что при распределении детей по специальным школам необходимо учитывать состояние речи ребенка. В этом смысле наше утверждение не ново. Мы не нашли, однако, до сих пор в литературе специального рассмотрения вопроса о слуховой недостаточности у ребенка с учетом неразрывной связи слуха и речи. Между тем только при таком подходе к слуховому недостатку можно будет правильно разрешить важнейшие проблемы дифференцированного обучения интересующих нас категорий детей.

Поставив перед собой задачу — рассмотреть в единстве нарушение слуха и речи у интересующих нас детей, мы органи-

зовали разностороннее исследование учащихся школ для детей с недостатками слуха.

Прежде всего мы стремились проанализировать с психолого-педагогической и в некоторых пределах с физиологической стороны дефектный слух этих детей. Изучая слух детей, мы хотели выяснить не только возможность использования данного состояния слуха ребенка для речевого общения, но и возможность его использования для формирования речи ребенка. Для указанной цели мы применили ряд специальных приемов, позволивших определить, в чем состоят особые условия деятельности слухового анализатора, необходимые для восприятия речи.

Изучение речи у разных групп детей с недостатками слуха позволило нам решить вопрос о роли данной степени понижения слуха в их аномальном развитии. Это и помогло нам определить границы нормального слуха от частичного дефекта и границы частичного дефекта от тотального.

Состояние речи также выяснялось в интересующем нас аспекте: изучая словарный запас глухих и детей с частичным слуховым дефектом, мы прослеживали особенности пользования словом и отклонения в понимании его значения, затрудняющие языковое общение.

Анализируя грамматический строй языка детей с недостатками слуха, мы прослеживали своеобразие способов, какими пользовались эти дети для выражения своих мыслей. При этом мы выясняли особенности построения предложения и морфологического строя языка детей с недостатками слуха, стремясь каждый раз проследить отраженные в них затруднения в общении.

Исследование грамматического строя и словарного запаса у интересовавших нас детей было проведено на основе рассмотрения их устных высказываний, а также путем анализа большого числа самостоятельных письменных работ, выполняемых детьми в связи с различными заданиями.

При изучении произношения мы выяснили очень важные для нашего исследования особенности овладения звуковым составом слова у детей с частичными дефектами слуха и проявления этих особенностей в письме. При исследовании понимания речи мы выясняли способность детей с частичной слуховой недостаточностью понимать обращенную к ним речь в зависимости от степени доступности ее слуху и от уровня развития речи ребенка.

Мы подвергли также специальному анализу исключительное разнообразие уровней речевого развития у детей с недостатка-

ми слуха. То обстоятельство, что при одном и том же состоянии слуха наблюдался различный уровень развития речи и, наоборот, при различном состоянии слуха речь могла быть одинаково развитой, выдвигало перед нами требование исследовать вопрос о том, под влиянием каких факторов формируется речь в условиях аномального функционирования слухового анализатора.

Изученные нами дети также были подвергнуты медицинскому исследованию (анамнез, соматическое исследование, психоневрологические данные, отоларингологические данные со специальным исследованием слуха). По совокупности данных в отношении каждого ребенка устанавливался соматический, психоневрологический и отиатрический диагноз.

Для уточнения сложных диагностических вопросов дети помещались в логопедический стационар Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР.

Излагаемое ниже исследование позволило разработать научно обоснованную типологию детей с недостатками слуха, на основе которой была организована дифференцированная сеть специальных школ.

На практике выдвинутая классификация себя оправдала, появилась новая сеть школ для детей с частичным слуховым дефектом (слабослышащих). В процессе изучения опыта этих школ удалось выдвинуть ряд научных положений, обосновывающих специальные требования к построению педагогического процесса в этих школах.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ЧАСТИЧНЫМ СЛУХОВЫМ ДЕФЕКТОМ

Глава 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛУХА У ДЕТЕЙ

Основное своеобразие аномального ребенка, страдающего нарушением слуха, обусловлено особенностями протекания процесса отражения действительности. Ограниченный доступ звуковых раздражений, поступающих из окружающей среды, препятствует нормальному развитию его отражательной деятельности.

Исходя из положения, что наши ощущения, восприятия, представления, мысли являются образами материального мира, советская психология определяет психическую деятельность как отражательную деятельность мозга.

Разработанное русскими физиологами И.М. Сеченовым и И.П. Павловым учение об анализаторах представляет собой научное обоснование роли ощущения во взаимодействии организма со средой. Анализатор — это прибор, предназначенный для разложения природы на отдельные элементы. Так, например, оптический анализатор выделяет световые колебания, акустический — звуковые и т. д. По мысли Павлова, нервная система животного представляет собой ряд анализаторов, разлагающих природу на отдельные элементы. Сетчатка нашего глаза выделяет из природы световые колебания, наш слуховой аппарат выделяет звуковые колебания и т. д.

Одновременно с анализирующей те же аппараты исполняют и синтезирующую функцию.

Своей деятельностью синтез-анализаторы обуславливают уравнивание организма с внешней средой. Закономерности познавательной деятельности, реализуемой с помощью анализаторов, составляют для нашего исследования важнейший аспект рассмотрения материала, так как сущность аномального развития у изучаемых нами детей есть результат

выпадения (полного или частичного) одного из важнейших анализаторов.

Чтобы разобраться в наблюдаемой аномалии детского развития, следует прежде всего отдать себе отчет в том, как функционирует и какую роль играет в развитии познавательной деятельности акустический анализатор, поскольку он у интересующих нас детей является дефектным.

Для акустического анализатора особенно характерно то, что наряду с анализом и синтезом любых звуковых раздражителей окружающей действительности с его помощью реализуется языковое общение между людьми. На основе же языка развивается характерный для человека способ отражательной деятельности, связанный со сложным отвлечением и обобщением явлений окружающей действительности.

То обстоятельство, что слух осуществляет важнейшую функцию в период формирования речи ребенка, а затем в языковом общении, придает акустическому анализатору особое значение.

Возникновение языка на определенном этапе развития человеческого общества связано с деятельностью органа слуха; с развитием речи совершенствовалась способность человека к высшему анализу и синтезу в слуховой сфере. Энгельс писал, что «развитие речи неизменно сопровождается соответствующим усовершенствованием органа слуха»¹.

Сложнейший и тончайший акустический анализ служит условием возникновения сигнальной функции слова. Процесс связывания реальных явлений действительности с обозначающими их звуковыми комплексами не может обходиться без участия слухового анализатора.

При этом должна осуществляться сложнейшая дифференцировочная деятельность слухового анализатора, позволяющая избирательно реагировать на различную частоту колебаний, на изменяющуюся силу звука, на характер течения звуковой волны и т. п. (Мы постараемся более конкретно показать это при рассмотрении условий высшего анализа и синтеза звуков речи.) Без такой дифференцировочной деятельности невозможно ни правильная реакция на речь окружающих, ни возникновение способности самому производить движения, реализующие речевую деятельность.

Экспериментами физиологов показано, что у животных и у человека пределы аналитической способности различны.

Ф. Энгельс. Диалектика природы. М., Госполитиздат, 1955, стр. 135.

Раздражимость слухового аппарата собаки звуками идет гораздо дальше сравнительно с нами. У человека предел в этом отношении 50 000 колебаний в секунду, аппарат же собаки раздражается при 100 000 колебаний.

Вводя во временную связь с организмом то или другое явление, И.П. Павлов определял, какова наивысшая степень дробления внешнего мира с помощью того или иного анализатора животного. Ему удалось установить, что слуховой анализатор собаки различает тончайшие тембры, мельчайшие части тонов, и не только различает, но и прочно удерживает это различие, т. е. она обладает тем, что у людей называется абсолютным слухом. Не менее тонко собака различает звуковой ритм, т. е. длину промежутков или число повторяющихся звуков в единицу времени. Если на 100 колебаний метронома в минуту у собаки выработан условный раздражитель, то даже через сутки она отличает это количество колебаний от 104 и от 96 ударов в минуту. «Наше ухо, — отмечает И.П. Павлов, — без счета, непосредственно, не может отличить такую разницу в частоте ударов даже на расстоянии минуты»¹.

Между тем возможности человеческого слуха неизмеримо глубже и богаче слуха высших животных. Ясно, что решающую роль в этом играет то обстоятельство, что человек владеет речью.

Классическое определение качественной специфики органов чувств человека дано Ф. Энгельсом, который писал, что человеческий глаз видит иначе, чем грубый нечеловеческий глаз, что человеческое ухо слышит иначе, чем грубое ухо, что только благодаря (предметно) объективно развернутому богатству человеческой сущности получается богатство субъективной человеческой чувствительности, получается музыкальное ухо, глаз, умеющий понимать красоту формы...

«Орел видит значительно дальше, чем человек, но человеческий глаз замечает в вещах значительно больше, чем глаз орла. Собака обладает значительно более тонким обонянием, чем человек, но она не различает и сотой доли тех запахов, которые для человека являются определенными признаками различных вещей»². И далее: «...специальное устройство человеческого глаза не является абсолютной границей для человеческого познания. К нашему глазу при-

¹ И.П. Павлов. Полное собрание трудов, т. IV. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1947, стр. 262.

² Ф. Энгельс. Диалектика природы. М., Госполитиздат, 1955, стр. 135 — 136.

соединяются не только еще другие чувства, но и деятельность нашего мышления»¹.

Эти положения Ф. Энгельса находят свою конкретизацию в учении о двух сигнальных системах.

Речь и связанное с ней мышление коренным образом изменили протекание анализаторной и синтезирующей деятельности коры головного мозга. Особое значение должна иметь речь для развития деятельности слухового анализатора.

Высший анализ и синтез сложнейших звуковых комплексов, входящих в нашу речь, требуют особых условий для своего осуществления.

Известно, что в норме звуки различаются, во-первых, по общим свойствам: силе, продолжительности, сплошному или прерывистому течению, во-вторых, по их чисто звуковым свойствам. Такая возможность разностороннего анализа звуков слуховым анализатором составляет первичную предпосылку для развития у человека высшего анализа и синтеза слова. Известно, что слово и входящие в его состав фонемы имеют чрезвычайно сложную звуковую характеристику. Чтобы различить звуки речи (фонемы), недостаточно анализировать и синтезировать их, например, только по частотной характеристике основного тона фонемы. Каждая фонема состоит из определенного сочетания тонов и обертонов различной высоты. Кроме того, фонемы различаются между собой по характеру звука. Одни из них взрывные, толчкообразные (как, например, *п, т, к*), другие — протонные, длительно звучащие (например, *ф, с, ш*). Фонемы различаются также по характеру голосового сопровождения. Одни из них звонкие, а другие глухие. Будучи включенными в слова, одни фонемы оказываются под ударением, другие — нет.

Слово, в целом состоящее из фонем, само по себе также имеет определенную звуковую характеристику, зависящую не только от входящих в его состав тонов различной высоты, но и от расположения фонем в слове, от чередования гласных и согласных, определяющих количество слогов в слове, от места расположения ударного слога и т. д. Все это должно быть подвергнуто анализу и синтезу при восприятии слова на слух.

Особые условия слухового анализа речи определяются возможностями человека привлечь к участию в высшем анализе и синтезе воспринимаемого слова также и кинестетический анализатор.

¹ Там же, стр. 190.

Связи, возникающие между кинестетическими раздражениями, идущими в кору от речевых органов, и звуковым эффектом от произносимого слова, подкрепляются в свою очередь предметной связью и приобретают тем самым сигнальную функцию. А облеченное сложной сигнальной функцией слово становится таким сильным раздражителем, каким оно не может быть для животного.

Акустическое восприятие речевых звуков у нормальнослышающего ребенка тесно связано с деятельностью его артикуляционного аппарата. Произнесение слов с одновременным их акустическим анализом, при условии связывания получаемых раздражений с предметами и явлениями, которым эти раздражения сопутствуют, создает важнейшее условие для развития речи ребенка.

Сигнальная функция слова возникает для ребенка после того, как возникает возможность опираться на кинестетические раздражения, идущие от его речевых органов¹. Это оказывается для него возможным еще и потому, что мышечному анализатору, так же как и акустическому, доступен анализ во времени. И.М. Сеченов отмечал, что для усвоения речи имеет значение способность слуха производить анализ звуковых раздражений во времени. «Слух есть анализатор времени»², — писал он, противопоставляя слух зрению, которое, по его словам, служит анализу пространственных отношений. — В способности уха ощущать тягучесть звука лежат условия для анализа последнего во времени. Анализ этот заключается, в самом деле, в способности сосредоточивать внимание на отдельных фазах звука, то нарастающего, то упдающего в силе, то изменяющего периоды или формы колебаний»³.

Подчеркивая нашу способность сосредоточивать внимание на отдельных фазах звука, улавливая его изменчивость во времени, он указывает на значение этой способности для овладения языком. «Но ведь та же способность, — пишет И.М. Сеченов, — должна, конечно, лежать в основе умения придавать своей речи определенный характер: один слог протянуть долго, другой меньше, а третий произнести очень отрывисто. Явно,

¹ К первому году жизни ребенок научается правильно реагировать на не которые слова окружающих. Как показано многими исследованиями, ребенок раньше всего различает интонации и на разные интонации соответственно реагирует. Однако в этот период для ребенка еще не существует вторых сигналов. Он реагирует на диффузное для него звучание некоторых речевых комплексов по принципу реакций в пределах первой сигнальной системы.

² И.М. Сеченов. Сочинения, т. II, 1908, стр. 60.

Таблица 1

Восприятие речи и ее элементов учащимися школ
для глухонемых и тугоухих (%)

Состояние слуха	Сила голоса		
	разговорной громкости	громкий	очень громкий
Слышат речь на расстоянии более 2 м	0,68	0,06	2,49
Слышат речь на расстоянии от 0,5 до 2 м			4,74
Слышат речь ушной раковины	1,80	0,12	17,34
Дифференцируют гласные	4,24	7,99	29,60
Реагируют на голос	2,05	9,00	
Не реагируют на голос	2,17	17,72	

Примечание. Из числа обследованных учащихся 0,92% воспринимают шепот на небольшом расстоянии от ушной раковины.

Приводимая таблица показывает, что обследованные ученики сохранили слух в самой различной степени. Одни из них сохранили реакцию на громкий голос, другие различают некоторые гласные звуки, третьи воспринимают хорошо знакомые слова, произнесенные очень громким голосом, четвертые различают речь разговорной громкости на различном расстоянии от ушной раковины. Есть дети, воспринимающие шепот на небольшом расстоянии, есть дети, которые совсем не воспринимают элементов речи.

Таким образом, общие количественные данные о степени сохранности слуховой функции у детей с недостатками слуха могут быть представлены в виде непрерывной шкалы — от полной глухоты (небольшой процент случаев) до значительной сохранности слуха у некоторых учеников. Естественно, нельзя думать, что дети со столь различной степенью слуха могут обучаться в специальной школе в одинаковых условиях. С неизбежностью их развитие (в зависимости от степени слуховой недостаточности) должно оказаться различным, а следовательно, и условия, в которых должны решаться педагогические задачи, не могут быть единообразными.

В настоящей главе перед нами стоит задача выделить принципиально разные группы детей только на основе оценки состояния их слухового анализатора. В зависимости от степени нарушения слуха мы должны выделить группы детей, в отношении которых необходимы различные педагогические мероприятия. В последующих разделах мы сопоставим эти данные с материалами, отражающими развитие речи у тех же детей.

Обратимся к данным нашего исследования.

что искусство это дается тем же путем, как и вообще артикулировать слово, т. е. частым повторением рефлекса в одном и том же направлении»¹.

Овладение словом коренным образом изменяет условия высшего анализа и синтеза в акустической сфере.

Взаимодействие двух анализаторов (слухового и кинестетического) в ходе развития речи ребенка имеет большое принципиальное значение для понимания особенностей функционирования акустического анализатора у детей с недостатками слуха.

Деятельность акустического анализатора у плохослышащих детей поставлена в особые условия не столько тем, что слуховой аппарат препятствует формальному восприятию звуков. Задержка развития речевых кинестезии, возникающая у ребенка в результате понижения слуха, усугубляет препятствия к анализу и синтезу речевых звуков. Таким образом, у плохослышащего ребенка нарушается реальная связь между основными анализаторами, обеспечивающими нормальное развитие речи. Наряду с этим задержка развития сигнальной функции слов также служит препятствием к использованию ребенком остаточных возможностей слухового аппарата.

В связи с вышесказанным в нашем исследовании мы стремились не ограничиваться определением остроты слуха. Мы старались проследить роль второй сигнальной системы в восприятии звуковых раздражителей. Без такого анализа мы не смогли бы произвести реальной оценки слуховых способностей детей с недостатками слуха и разграничить отдельные их группы. Мы вели исследование слухового анализатора у интересующих нас детей с разных сторон. Мы исследовали не только способность детей к восприятию тонов различной высоты при помощи аудиометра, но и стремились также определить, в каких пределах и при каких условиях испытуемые способны воспринимать речь и ее отдельные элементы и как в свою очередь уровень речи влияет на слуховую способность ребенка.

Общие обзорные данные о слухе 3000 учащихся специальных школ для глухонемых и школ тугоухих, полученные при обследовании, проведенном сотрудниками Института дефектологии АПН РСФСР, представляют достаточно характерную картину (табл. 1).

Там же.

ЭЛЕКТРОАППАРАТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Для детального изучения слуха наших испытуемых мы использовали два метода: электроаппаратурное измерение остроты слуха и исследование речью. Электроаппаратурное исследование в связи с ростом современной техники приобретает все большее значение как метод, позволяющий детально изучить слух больного на чистые тоны. С помощью современного аудиометра оказывается возможным определение степени сохранности слуха на тоны различной частоты при предъявлении их испытуемому с различной интенсивностью.

Аудиометр не только позволяет установить общий диапазон доступных испытуемому тонов, но и проверить возможность ощущения звуков различной высоты по всей частотной шкале. Для измерения остаточного слуха такое качественное исследование имеет большое значение.

Упомянутый нами второй метод — исследование слуха речью — для данной работы имеет основное значение, на нем мы подробно остановимся ниже, а сейчас коротко проанализируем данные аудиометрии наших испытуемых¹ (табл. 2).

Таблица 2

Данные о состоянии слуха учащихся школ для глухих, полученные путем электроаппаратурного исследования

Диапазон	Всего		В том числе при усилении интенсивности			
	количество	%	от 60 до 90 дБ		от 90 дБ и выше	
			количество	%	количество	%
Полная глухота	3 69	2,1	3	4,3	66	95,7
До 500 кол/с	31	47,9	5	163,4	26	83,9
До 4000 кол/с	41	21,5	26		15	36,6
До 8000 кол/с		28,5				
Всего	144	100,0	34	24,1	107	75,9

Как видно из таблицы, составленной на основании результатов аудиометрического исследования, состояние слуха учащихся школ для глухих представляет собой весьма разнообразную картину. Незначительное число учащихся (2,1%) не реагирует на звук аудиометра.

¹ Исследование проведено в лаборатории экспериментальной фонетики и акустики Института дефектологии АПН РСФСР.

Детей, воспринимающих звуковые волны очень небольшой частоты (до 500 колебаний в секунду), в этой школе 47,9%. Из их числа 95,7% детей улавливают тоны такой частоты лишь при интенсивности выше 90 дБ. Такой слух недостаточен для восприятия звуков речи. В большинстве случаев дети с таким слухом не реагируют даже на громкий оклик.

Известно, что для восприятия только основных тонов, входящих в состав нашего языка, требуется диапазон от 16 до 20 000 колебаний в секунду.

Наряду со столь глубокими поражениями ушного анализатора среди учащихся школ для глухих немало детей со значительно большей сохранностью слуха. Как показано в табл. 2, для 21,5% всех исследованных учащихся предел восприятия составляют тоны с частотой до 4000 колебаний в секунду, правда, при очень большой интенсивности звука; 83,9% детей нуждаются в усилении интенсивности от 90 дБ и выше. Всего 16,1% способны реагировать на тоны указанной частоты при интенсивности от 60 до 90 дБ. При такой степени сохранности слуха дети обычно способны различать на слух некоторые гласные звуки.

Для значительного числа учащихся (28,5%) предел восприятия составляют частоты до 8000 колебаний в секунду при относительно меньшей интенсивности звука; 63,4% этих детей способны воспринимать указанные звучания при усилении интенсивности от 60 до 90 дБ.

Такие дети в подавляющем большинстве случаев дифференцируют 3-4 гласных звука, а некоторые из них узнают отдельные, очень часто встречающиеся в обиходе слова.

Таким образом, электроаппаратурное исследование позволяет нам сделать определенные выводы о состоянии слухового анализатора учащихся школ для глухих. Особенно важным является тот факт, что полная глухота у детей составляет ничтожный процент и что 50% всех учащихся школы для глухих обладают способностью реагировать на звуковые волны относительно большой частоты. Это позволяет им, правда, в очень ограниченных пределах, различать элементы речи.

Сопоставление данных о минимальной интенсивности звука, доступной детям при исследовании с помощью аудиометра, с материалами, характеризующими способность этих детей различать элементы речи, представлено в табл. 3.

В каждую графу таблицы занесены данные о детях, способных воспринимать при указанной интенсивности речевую часть частотной шкалы.

Таблица 3

Данные аудиометрического исследования слуха учащихся школы для глухих в сопоставлении с состоянием слуха на элементы речи

Слух на элементы речи	Минимальная интенсивность звука при исследовании аудиометром (%)				
	от 60 до 70 дБ	от 70 до 80 дБ	от 80 до 90 дБ	от 90 до 100	от 100 до ПО дБ
Различают некоторые слова	100	87,6	58,0	14,3	7,7
Различают почти все гласные	-	6,2	16,0	3,6	10,3
Различают отдельные гласные	-	6,2	26,0	17,9	12,8
Реагируют на громкий голос	-	-	-	53,5	53,8
Не дают реакции на голос	—	—	-	10,7	15,4

Чтобы яснее представить принцип составления этой таблицы, приведем примерную аудиограмму (рис. 1). Данные о слухе ребенка, представленные в этой аудиограмме, были занесены в графу «от 60 до 70 дБ» (см. табл. 3). Приведенные в таблице данные позволяют установить некоторую зависимость между способностью воспринимать звуки определенной интенсивности (при предъявлении их с помощью аудиометра) и способностью дифференцировать элементы речи.



Рис. 1. Аудиограмма

Как выяснилось, дети, слуховые возможности которых находятся в пределах речевой частотной шкалы от 500 до 2000 колебаний в секунду при интенсивности от 60 до 70 дБ, в 100% случаев различают некоторые слова. Дети, способные воспринимать некоторую часть шкалы при большей интенсивности — от 70 до 80 дБ, слышат некоторые слова лишь в 87,6% случаев. Дети, способные различать часть частотной шкалы при интенсивности звуков 80 — 90 дБ, в еще меньшем проценте (58%) случаев улавливают слова на слух. Дети, воспринимающие звук аудиометра при интенсивности от 100 до ПО дБ, слышат слова только в 7,7% случаев¹. Дети, различающие только гласные звуки, воспринимают звук аудиометра при интенсивности звучания не меньшей чем 70 — 80 дБ. Учащиеся, способные реагировать на громкий голос, воспринимают звук аудиометра при интенсивности, достигающей не менее 90—100 дБ.

Таким образом, электроаудиометрические данные, сопоставленные с состоянием слуха на речь, позволяют говорить о некоторых требованиях к слуховому анализатору, необходимых для восприятия речевых звуков.

Особенно показательны в этом отношении цифры, касающиеся слуха на слова. Среди учащихся, воспринимающих одни и те же элементы речи, можно найти детей, способных к акустическому анализу звуков различной интенсивности. Одни из них обладают способностью воспринимать звуки при усилении их на 60 — 70 дБ, другие — на 70 — 80 дБ, третьи — на 80-90 дБ и т. д.

Эти факты показывают, что ориентироваться при изучении слухового анализатора детей только на электроаудиометрию было бы неправильным. Ясно, что слуховой анализ элементов речи не исчерпывается теми показателями, какие могут быть обнаружены при электроаудиометрии.

Глава 3

СЛУХОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА КАК ВЕДУЩИЙ КРИТЕРИЙ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ОСНОВНЫХ ГРУПП ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Исследование слуха речью не дает точных количественных данных. Для качественной же характеристики слуха, необходимой для решения поставленной нами задачи, оно остается не-

¹ На вопросе о том, каким способом дети со столь глубоким поражением слуха улавливают слова, мы остановимся ниже.

Таблица 4

Данные исследования слуха

Состояние слуха Название школы	I Не воспринимают голоса		II Реагируют на громкий голос		III Воспринимают некоторые гласные при большом усилении голоса	
	абс. число	%	абс. число	%	абс. число	%
Школа для глухих (Москва)	33	20,0	45	27,1	21	12,7
Школа для глухих Института дефектологии	9	13,2	26	38,3	11	16,1

заменимым. Особое значение исследования слуха речью признают многие советские отиатры. О таком исследовании писал еще проф. В.И. Воячек¹. В своих работах он дал целый ряд материалов к методике исследования.

В нашей работе исследование речью, как мы уже указывали, служило основным методом. Приведем данные исследования слуха речью у учащихся школ для глухих и школ для слабослышащих и позднооглохших. Таблица 4 содержит данные, характеризующие состояние слуха исследованных учащихся школ для глухих².

При рассмотрении этой таблицы мы встречаемся с тем же разнообразием в состоянии слуха учащихся, какое мы видели на материале электроаудиометрии. Сравнительно небольшая часть учащихся не дает реакции даже на громкий голос (20% — в московской школе и 13,2% — в школе Института дефектологии). Относительно большой процент составляют дети, реагирующие на громкий голос, но не способные дифференцировать элементы речи.

В III графе таблицы помещены данные о детях, слух которых позволяет им воспринимать некоторые гласные звуки: *а, у* реже *о*. Естественно, такие небольшие остатки слуха еще не обеспечивают возможности ориентироваться в окружающей их речи.

Графа IV таблицы содержит данные о тех детях, которым удается с помощью своего неполноценного слуха воспринимать гласные звуки *а, о, у* и нередко *и*. Гласный звук *э* чаще всего

речью у учащихся школ для глухих

IV Воспринимают все гласные при большом усилении голоса		V Воспринимают отдельные хорошо знакомые слова при большом усилении голоса		VI Воспринимают речь обычной разговорной громкости		VII Всего	
абс. число	%	абс. число	%	абс. число	%	абс. число	%
20	12,0	43	25,7	4	2,5	166	100,0
4	5,9	18	26,5	—	—	68	100,0

ими не различается. Дифференциация указанных звуков удается им лишь при большом усилении голоса. При предъявлении им для прослушивания слогов присоединение согласного звука, меняющего звучание гласного, чаще всего делает невозможным различение обоих. В V графу помещены данные о тех детях, которые способны улавливать не только гласные звуки, но и некоторые громко произнесенные слова, особенно часто употребляемые в обиходе. Они могут обычно узнать на слух громко произнесенные у самого уха слова *папа, мама*, иногда различают на слух свое имя или еще какое-нибудь слово из близкого им обихода. Некоторые из них улавливают звучание такого словосочетания, как *Мама дома*, но это же словосочетание они могут воспринять как *Мама Вова* или *Папа дома* как *Папа Вова* и т. п.

В графу VI рассматриваемой таблицы занесены данные о тех учащихся, которые обладают способностью воспринимать речь обычной разговорной громкости на различном расстоянии от ушной раковины. Как видно из таблицы, число этих детей незначительно (2,5%). О правомерности их пребывания в школе глухих мы будем говорить ниже. Дети этой категории редко встречаются в школах для глухих, но мы находим их в большом числе в школах для слабослышащих детей (табл. 5 и 6).

В табл. 5 объединены данные о состоянии слуха у детей, способных в подавляющем большинстве случаев воспринимать слухом речь обычной разговорной громкости.

В школах для слабослышащих и позднооглохших имеются 16,3% детей, не дифференцирующих речь разговорной громкости. На характеристике этой группы детей мы остановимся несколько ниже.

¹ См.: В. И. Воячек. Современное исследование слуха речью. «Русский врач», 1906, № 2.

Исследование проведено В.И. Бельтюковым.

Таблица 5

Состояние слуха учащихся школ для слабослышащих
и позднооглохших

Расстояние, на котором ученики воспринимают речь (м)	Количество детей, воспринимающих речь обычной разговорной громкости (%)
У ушной раковины	18,6 > 64,3
До 0,5	35,8
От 0,5 до 1	9,9
От 1 до 2	8,3
От 2 до 3	3,2
От 3 до 4	2,4
Свыше 4	5,5
Не воспринимают речи обычной разговорной громкости	16,3

Таблица 6

Слух на шепот у учащихся школ слабослышащих и
позднооглохших (%)

Состояние слуха на разговорную речь (м)	Слух на шепот (м)				
	у раковины	до 0,25	от 0,25 до 0,5	от 0,5 до 1	свыше 1
У ушной раковины	3	—	—	—	—
До 0,5	19	3	1	—	—
От 0,5 до 1	18	7	1	—	—
От 1 до 2	24	22	1	2	1
От 2 до 3	2	12	4	3	1
От 3 до 4	2	7	4	2	2
Свыше 4	2	6	4	6	28

Рассмотрение данных табл. 5 дает основание говорить о большом разнообразии слуховых возможностей учащихся школы для слабослышащих. В таблице приведены данные о детях, воспринимающих разговорную речь у ушной раковины или на расстоянии от 0 до 0,5 и до 1 м от ушной раковины. Такие дети составляют явное большинство учеников обследованной школы — их 64,3%. Однако встречаются и учащиеся, различающие разговорную речь на сравнительно большем расстоянии от ушной раковины (см. табл. 5).

Среди учащихся этой школы можно встретить детей, обладающих способностью воспринимать шепот на различном расстоянии от ушной раковины, однако недостаточном для полноценного слухового анализа речевого материала (см. табл. 6).

Итак, при исследовании состояния слухового анализатора учащихся школ для детей с недостатками слуха (школ для глу-

хих и школ для слабослышащих и позднооглохших) мы встречаемся с исключительным разнообразием их слуховых возможностей.

Наряду с совершенно глухими детьми нами были обнаружены дети с небольшими остатками слуха, не позволяющими воспринимать элементы звучащей речи, дети, воспринимающие только гласные звуки, и, наконец, такие, которые способны дифференцировать отдельные слова, произнесенные громким голосом. Далее наблюдается целый ряд категорий детей, способных на различном расстоянии от ушной раковины воспринимать речь обычной разговорной громкости.

Рассматривая всю шкалу слуховых нарушений у учащихся специальной школы, мы должны были проанализировать каждую из приведенных в таблицах степеней слуховой недостаточности с точки зрения возможности использования остаточного слуха для восприятия речи, с одной стороны, и развития речи на основе такого слуха — с другой.

Не представляет сомнения тот факт, что состояние слуха, при котором совсем невозможно различение элементов речи, или то состояние слухового анализатора, которое позволяет различать лишь некоторые гласные звуки, оказывается недостаточным для понимания окружающей речи и самостоятельного овладения ею. О таких детях известный русский сурдопедагог Н.М. Лаговский писал: «Различные степени слуха, какие мы находим у глухонемых, не обуславливают различного развития их душевных сил. Слуховой орган должен быть нормально сложен, чтобы воспринимать отдельные звуки, их сочетания и делать возможным образование речи. Если даже иные из глухонемых и способны различать некоторые громко произнесенные звуки, то все-таки они не в состоянии понимать отдельные слова, а еще менее целые предложения»³.

В нашем исследовании, кроме учащихся со слухом на гласные звуки, встретился довольно значительный процент детей, способных воспринимать некоторые хорошо знакомые слова.

Слуховые способности этой категории детей мы должны были специально проанализировать, прежде чем решить вопрос о пригодности их слуха для речевого общения и самостоятельного овладения речью.

Н.М. Лаговский. Обучение глухонемых устной речи. М, 1911, стр. 119.

В сурдопедагогической и сурдоотитрической литературе не раз упоминается, что среди учащихся школы для глухих имеются дети, способные воспринимать некоторые слова¹.

С точки зрения поставленной нами задачи очень важно было разобраться, что представляет собой так называемый вербальный слух и чем это состояние слуха отличается от тех случаев, когда ребенку доступно более совершенное слуховое восприятие речи.

Для выяснения вопроса, что представляет собой способность воспринимать только отдельные, хорошо знакомые слова, мы вели исследование детей с вербальным слухом в следующем порядке:

1. Устанавливали способность различения гласных звуков.
2. Предлагали для различения слоги, состоящие из одного согласного в сочетании со звуком *а* (до и после согласного, например ала, *ата* и т. п.).
3. Предлагали различать на слух известные ребенку обиходные слова и словосочетания, например: *собака, кошка, карандаш, тетрадь, Мама дома, Вова упал, Папа пришел, Как тебя зовут?* и т. п.
4. Раскладывали перед ребенком на столе 5 — 6 картинок, изображающих хорошо знакомые предметы, названия которых ему известны, и предупреждали его, что он услышит сейчас одно из названий изображенных на картинке предметов. Затем называли соответствующие слова, а ребенок должен был указать, какой предмет был назван.
5. Предупреждали ребенка, что он сейчас услышит названия предметов из классного обихода, и затем, назвав эти предметы, требовали воспроизведения услышанного.
6. Предупреждали ребенка, что он сейчас услышит названия чисел, имена детей или названия дней недели, а затем, назвав их, требовали воспроизведения услышанного.
7. Заранее предупредив ребенка, какие слова будут произнесены, несколько раз произносили названия 2 — 3 известных ребенку предметов и слов. Затем предлагали ученикам различать на слух эти названия.

Все необходимые разъяснения дети получали с помощью чтения с губ или путем пробных опытов; при проведении ос-

новных опытов совершенно исключалась возможность чтения с губ. Речевой материал предъявлялся громким и обычным разговорным голосом.

Описанным способом было установлено, что среди глухих учащихся имеется группа детей, способных различать 3 — 4 гласных звука, улавливать некоторые изменения гласного звука под влиянием присоединившегося к нему согласного. Различать согласные звуки между собой им не удавалось. Некоторые дети различали 2 — 3 очень громко произнесенных согласных звука, чаще всего *р, ш*, иногда *м* и *н* (без различения двух последних звуков между собой), различали на слух некоторые очень громко произнесенные слова при условии, если ситуация опыта подсказывала из числа каких обозначений должно быть выбрано услышанное слово.

Некоторые из детей этой группы сначала не могли различить ни одного слова, но после многократного прослушивания предъявленного материала им удавалось правильно повторить некоторые слова. По истечении небольшого промежутка времени они снова не узнавали слов, усвоенных ими после многократного прослушивания. Приведем примеры.

Ваня Ф., ученик III класса, различает на слух гласные звуки *а, о, у, и*, произносимые громким голосом на расстоянии 20 — 30 см от ушной раковины. Без предупреждения он узнает только очень громко произнесенные у ушной раковины слова: *мама, папа, Валя. Как тебя зовут?*¹ После предупреждения он правильно различает числа — *один, два, три, пять*, а также имена *Нина* и *Вова*, некоторые названия предметов классного обихода (*карандаш, стол, стул, шкаф*), но не узнает на слух слова: *тетрадь, книга, понедельник, среда* и т. д.

Шура К., ученица VII класса школы глухих Института дефектологии, различает все гласные звуки, произнесенные с большим усилением голоса у ушной раковины. Она не различает слов без предупреждения, но, будучи предупреждена о том, что ей сейчас будут предъявлены для восприятия на слух числа, она из 12 чисел правильно повторяет названия четырех (*четыре, двадцать два, пять, двадцать восемь*). После пятикратного прослушивания названий всех предъявленных чисел с последующим повторением девочка безошибочно воспроизвела восемь предъявленных ей на слух названий, но к вечеру того же дня она снова их не различила. Знакомые

¹ Согласно ранее принятой классификации, у глухих детей различали три категории остаточного слуха: 1) тональный слух, при котором глухой ребенок воспринимает только очень громкие звуки без их дифференциации; 2) вокальный слух, с помощью которого глухой ребенок способен различать некоторые гласные звуки; 3) вербальный слух, который позволяет ребенку различать некоторые хорошо знакомые слова.

¹ Этот вопрос задают так часто, что глухие дети, имеющие некоторый слух, его понимают.

имена детей она не узнала на слух, но после шестикратного прослушивания с последующим повторением она смогла на слух различить имена: *Шура, Вова, Маня, Зина*. Предупрежденная о том, что она услышит сейчас названия предметов классного обихода, Шура узнала на слух слова: *карандаш, ручка, тетрадь*, но не узнала слов: *шкаф, резинка, парта* и целый ряд других.

Было бы глубокой ошибкой (в которую впадают многие исследователи) принимать вышеприведенные данные за истинный слух на слова. Описанные в этих примерах дети по существу не слышат слов; они различают лишь очень громко произнесенные гласные звуки, могут уловить количество слогов в слове и заметить ударение. Они отмечают и наличие согласного звука (без его дифференциации). Этим исчерпываются их слуховые возможности. Отдельные примеры правильного восприятия предъявленных слов должны быть объяснены той подсказывающей ситуацией, в какую иногда попадают эти дети.

Предупреждая глухого ребенка о том, какие слова могут быть ему предъявлены на слух, мы создаем ситуацию готовности и ожидания предъявления определенного речевого материала. Разумеется, при этих условиях узнавание слов становится более доступным, хотя слух ребенка улавливает очень малое число звуковых элементов. Этим же способом осуществляется восприятие слов (3 — 4 слова) в обиходном общении, которое дает повод некоторым авторам считать такого ребенка обладающим так называемым вербальным слухом.

Для решения поставленной нами педагогической задачи эта группа учащихся школы для глухих должна быть нами рассмотрена с двух точек зрения.

1. Может ли ребенок с таким слухом без специального обучения использовать свой слух для устного общения?

Возможность улавливать лишь отдельные очень громко произнесенные слова только при условии готовности к узнаванию одного из немногих слов, о которых предупрежден ребенок, может в некоторой степени облегчить считывание с губ речевого материала. Если к зрительному впечатлению от воспринимаемой речи присоединяются хоть некоторые слуховые впечатления, то возможность зрительного восприятия может в результате оказаться более совершенной и в этом смысле в некоторой степени содействовать более совершенному устному общению. Однако само по себе такое состояние слуха недостаточно для речевого общения.

2. Может ли ребенок на основе такого слуха самостоятельно (без специального обучения) овладевать речью, может ли без помощи педагога усваивать новые слова?

На этот вопрос должен последовать отрицательный ответ. Речь наша состоит в большей своей части из согласных звуков, и возможность четкого различения одних только гласных звуков при большом усилении голоса и при условии произнесения их только ушной раковиной, конечно, не обеспечивает этим детям условий для самостоятельного овладения устной речью на основе слуха.

Известно, что дети, полностью лишенные слуха, не начинают говорить без специального обучения. Что касается детей, обладающих только что описанными остатками слуха, то и среди них мы не нашли таких, которые хотя бы в самой минимальной степени овладели речью без специального обучения.

Из числа обследованных нами учащихся школы для глухих около 26% составляли дети, способные воспринимать некоторые слова в условиях, которые нами были только что описаны. Эти дети после специального обучения не имели особых преимуществ в отношении речевого запаса по сравнению с более глухими детьми.

Исследование речи учащихся с подобным слухом (при раннем возникновении глухоты), проведенное в школе Института дефектологии, показывает, что эти дети ни по запасу слов, ни по состоянию грамматического оформления речи, ни по возможности понимания текста не отличаются от других более глухих детей. Было бы, однако, неправильно думать, что речь этих учащихся несколько не отличается от речи более глухих детей.

Из литературы и педагогической практики известно, что учащиеся школ для глухих, обладающие слухом на элементы речи, нередко говорят более внятно в результате использования остатков своего слуха. Так, например, Н.М. Лаговский писал: «При обучении глухонемых устной речи наличие остатков слуха в степени слышания отдельных фраз или отдельных слов, или даже только отдельных гласных звуков имеет громадную важность. Способность слышать, даже и частичная, значительно облегчает постановку звуков, содействует благозвучности и ясности речи. Глухонемые при таких условиях много легче и скорее преодолевают фонетическую сторону обучения речи, чем абсолютно глухие»¹.

Н.М. Лаговский. Основы сурдопедагогики. М., Учпедгиз, 1931, стр. 25.

Таблица 7

Частота наличия голоса без недостатков у учащихся школ для глухих при различных степенях нарушения слуха

Состояние слуха	Учащиеся без недостатка голоса (%)
Не реагируют на громкий голос	29,0
Реагируют на громкий голос	46,0
Различают элементы речи (гласные, отдельные знакомые слова и фразы)	53,0

Таблица 8

Правильное произношение сочетаний согласных у учащихся школы глухих при различных степенях снижения слуха

Состояние слуха	Правильное произношение сочетаний (%)
Не реагируют на громкий голос	19,0
Реагируют на громкий голос	23,0
Различают элементы речи	33,0

Таблица 9

Слух на согласные звуки у детей, воспринимающих речь разговорной громкости

Количество звуков	Дети, воспринимающие правильное число согласных звуков (%)
От 1 до 5	5,4
От 5 до 10	11,7
От 10 до 15	18,1
От 15 до 20	20,0
От 20 до 25	16,0
От 25 до 30	17,1
Свыше 30	6,7
Различают все согласные звуки	5,0

Этому вопросу было посвящено специальное исследование, проведенное лабораторией экспериментальной фонетики Института дефектологии. Ф.Ф. Рау и В.И. Бельтюков, проводившие это исследование, показали, что внимательность произношения глухих детей в большей степени зависит от имеющихся у них остатков слуха. Так, например, сравнительно нормальное звучание голоса и правильное произношение сочетаний звуков встречается тем чаще, чем лучше слух (табл. 7 и 8)¹.

Таким образом, остатки слуха позволяют глухому ребенку воспринимать элементы речи, помогают ему лучше овладеть произношением, однако самостоятельное накопление словаря и грамматических навыков с помощью подобных остатков слуха оказывается невозможным.

Обратимся теперь к тем учащимся, которые воспринимают речь обычной разговорной громкости на различном расстоянии от ушной раковины. При обследовании учащихся школ для глухих (см. табл. 4) мы встретили очень немного (2,5%) таких случаев, но в школе для слабослышащих и позднооглохших они составляют подавляющее большинство.

Слуховые возможности детей, воспринимающих речь обычной разговорной громкости, были подвергнуты особенно детальному анализу. При этом оказалось, что дети, слышащие речь разговорной громкости, способны различать на слух не только гласные звуки, но и некоторое число согласных, произнесенных нормальным голосом. Таблица 9² демонстрирует способность к различению согласных звуков у рассматриваемой нами группы детей.

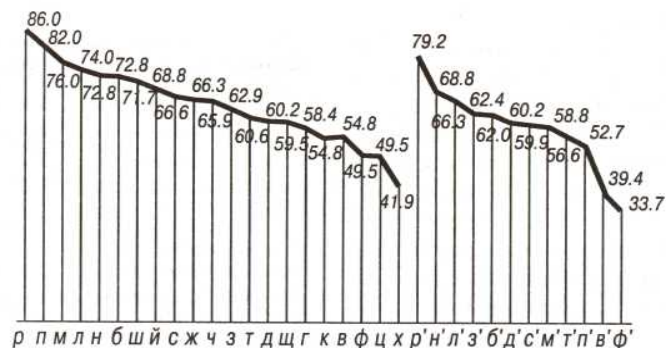
Приводимые данные показывают, что учащиеся, способные к восприятию разговорной речи, слышат ее далеко не полностью. Свыше 35% всех этих детей слышат меньше половины существующих в нашем языке согласных звуков, 20% — слышат немногим больше половины согласных звуков нашего языка (от 15 до 20 звуков). Остальные учащиеся (44,8%) слышат больше половины всех согласных. Из числа последних только 5,0% слышат все согласные звуки.

¹ Данные табл. 7 и 8 предоставлены нам Ф.Ф. Рау и В.И. Бельтюковым.

² В эту таблицу включены данные о слухе детей, уже овладевших произношением всех согласных звуков. При исследовании восприятия согласных звуков мы предъявляли их в сочетании с двумя гласными, расположенными до и после согласного, например *apa, ata, aka* и т. п. Всего было исследовано 194 учащихся, воспринимающих речь обычной разговорной громкости.

Итак, подавляющее большинство учащихся специальных школ для детей с недостатками слуха, при наличии некоторых возможностей воспринимать речь разговорной громкости не слышат большей части согласных звуков. Характерно, что различные согласные звуки оказывались доступными слуху таких детей в неравной степени. Кривая на рис. 2 показывает, с какой частотой каждый из согласных звуков оказывается доступным восприятию детей, слышащих речь разговорной громкости (при условии предъявления их в слоговых сочетаниях, а не в слове). В процессе исследования восприятия согласных звуков у описываемой нами группы учащихся мы установили, что все они при предъявлении звуко-сочетания, содержащего согласный звук, отмечают наличие этого звука даже в том случае, если не имеют возможности с достаточной точностью определить, какой именно согласный звук содержится в предъявленном звуко-сочетании. Более того, все дети этой группы способны воспринимать некоторые признаки, характерные для тех согласных, которых они полностью воспринимать не могут. Так, например, они всегда замечают появление звонкого звука.

Очень многие из них (78,9%) улавливают наличие в слоге сонорных носовых звуков (мин), хотя различение этих звуков



Примечание. 1. Улавливают носовые звуки, но не всегда их различают между собой 78,9%. 2. Различают смягчение звука, но не всегда дифференцируют один смягченный звук от другого 85,8%.

между собой не всегда им доступно. Подавляющее большинство (85,8%) из них различают смягчение звука, часто не имея возможности отличить одну смягченную фонему от другой.

Очевидно, большая высота тона, характерная для мягких согласных, отмечается этими детьми. Некоторые дети отличают взрывные звуки от проторных, но не различают звуков внутри этих групп.

Таким образом, мы видим, что различение речи обычной разговорной громкости не дает оснований считать ребенка слышащим все элементы речи полностью. Приведем примеры.

Гриша Г., 8 лет (понижение слуха наступило после скарлатины в возрасте 1 года 5 месяцев). При аудиометрическом исследовании у мальчика обнаружены следующие данные:

	128 кол/с	256 кол/с	512 кол/с	1024 кол/с	2098 кол/с	4096 кол/с
Правое ухо	25 дБ	40 дБ	50 дБ	95 дБ	95 дБ	ав S
Левое ухо	50 дБ	55 дБ	80 дБ	100 дБ	100 дБ	ав S

Во время пребывания в клинике Института дефектологии он различал на слух известный ему речевой материал, произнесенный голосом обычной разговорной силы только у самой раковины правого уха. (Левое ухо у него поражено в большей степени.) Мальчик различает у правой ушной раковины слова: *рубашка, штаны, нос, собака, бумага, карандаш, Гриша, мама, тетя, мама дома* и др. При проверке слуха на отдельные звуки выясняется,

что мальчик различает все гласные звуки, произнесенные у ушной раковины голосом обычной разговорной громкости.

В отношении восприятия согласных здесь обнаруживается следующее: мальчик отчетливо улавливает наличие в слоге согласного звука и все предъявленные ему на слух сочетания, включающие согласный звук. В небольшом числе случаев он воспроизводит именно тот согласный звук, который ему предъявлен. Например:

Предъявлено на слух	Ответы ребенка	Предъявлено на слух	Ответы ребенка
<i>а</i>	<i>а</i>	<i>аля</i>	<i>ася</i>
<i>апа</i>	<i>апа</i>	<i>атя</i>	<i>ася</i>
<i>ата</i>	<i>аса</i>	<i>афя</i>	<i>ася</i>
<i>ака</i>	<i>аса</i>	<i>ася</i>	<i>ася</i>
<i>афа</i>	<i>апа</i>	<i>абя</i>	<i>адя</i>
<i>аса</i>	<i>ата</i>	<i>адя</i>	<i>адя</i>
<i>аша</i>	<i>аша</i>	<i>авя</i>	<i>абя</i>
<i>аба</i>	<i>ага</i>	<i>азя</i>	<i>азя</i>
<i>ага</i>	<i>аба</i>	<i>амя</i>	<i>амя</i>
<i>ага</i>	<i>аза</i>	<i>аня</i>	<i>амя</i>
<i>аза</i>	<i>аза</i>	<i>аля</i>	<i>аля</i>
<i>ажа</i>	<i>аза</i>	<i>аря</i>	<i>аря</i>
<i>ама</i>	<i>ана</i>	<i>ача</i>	<i>ака</i>
<i>ана</i>	<i>ама</i>	<i>аца</i>	<i>ака</i>
<i>ала</i>	<i>ала</i>	<i>аща</i>	<i>азя</i>
<i>ара</i>	<i>ара</i>	<i>ая</i>	<i>апа</i>
<i>аха</i>	<i>апа</i>		

Из приведенного видно, что мальчик из числа согласных звуков оказался способным точно воспринять только звуки: *п, ш, р, з, л*. В отношении других звуков он располагает возможностью улавливать лишь некоторые их признаки. Так, например, он совершенно точно отмечает голосовой аккомпанемент в звонких звуках. Он никогда не смешивает звонких с глухими, но при этом звонкие звуки смешивает между собой точно так же, как и подавляющее большинство глухих звуков. Мальчик отмечает появление носового звука, но смешивает два носовых звука (*мин*). Он правильно воспринял переход к мягким звукам, но различение мягких звуков между собой, оказалось для него недоступным. Исключение составляли *р* и *л* — эти звуки он четко различал в твердом и мягком их звучании.

Специально поставленный нами эксперимент позволил обнаружить у мальчика ряд характерных особенностей при различении им слов. Ему был предъявлен без предупреждения для прослушивания ушной раковины ряд слов и звуко сочетаний.

Приведенный протокол демонстрирует чрезвычайно важные

Предъявленные слова и звуко- сочетания	Ответы	Предъявленные слова и звуко- сочетания	Ответы
зима	зима	бумага	бумага
Зина	Зина	гуна́ба	бумага
яблоко	яблоко	гума́да	бумага
карандаш	карандаш	кимáта	(отказ)
ножницы	ножницы	бу́мака́	(отказ)
бутылка	бутылка	бу́мага́	бумага
груша	груша	бума́да	бумага
полотенце	полотенце	зума́да	бумага
мел	(отказ)	сума́да	(отказ)
аспирин	(отказ)	дума́га	бумага
термометр	(отказ)	бутылка	бутылка
конституция	(отказ)	дупы́лта	бутылка
облигация	атлизация	гусы́лта	бутылка
собака	собака	тупы́лта	(отказ)
фадапа	собака	куты́лта	(отказ)
хагата	собака	гумы́лта	бутылка
бада́па	(отказ)	бу́тылта	(отказ)

для нас факты, характеризующие особенности слухового анализа речи у изучаемого нами ребенка. Здесь прежде всего выясняется, что мальчик хорошо различает произнесенные ушной раковины разговорным голосом известные ему слова, но совсем не различает незнакомых слов.

Так, слова *аспирин*, *термометр*, *конституция* мальчик не знает и поэтому либо отказывается их повторить, мотивируя тем, что не расслышал, либо произносит звуко сочетание, сходное по своему контуру с предъявленным словом (см. *облигация* — *атлизация*).

Учитывая то обстоятельство, что мальчик слышит все гласные звуки, отличает звонкие звуки от глухих и улавливает наличие носового звука в слове, мы позволили себе предъявить

ему для прослушивания звуко сочетание, могущие, как нам казалось, заменить нашему испытуемому знакомые слова. Убедившись в том, что он правильно повторяет услышанное слово *собака*, мы предложили для восприятия на слух звуко сочетание: *фадапа*, *хагата*; эти звуко сочетание он воспринимал как слово *собака*. Как только на место одного из глухих звуков был подставлен звонкий, мальчик отказался повторить предъявленное звуко сочетание.

Если *хагата* и *фадапа* были восприняты им как *собака*, то звуко сочетание *бадапа* он не воспринял как знакомое слово, так как *б* замещает в данном случае глухое *с*.

Аналогичные опыты мы проделали с предъявлением слов *бумага*, *бутылка*. Наш испытуемый «узнавал» в звуко сочетании *дунаба*, *гумада*, *зумада*, *думага* слово *бумага*, но отказался отвечать, когда ему было предъявлено звуко сочетание *кумата*, в котором два звонких звука были заменены глухими, отказался отвечать и тогда, когда ему было предъявлено звуко сочетание *сумада*, в котором звонкий *б* был заменен глухим *с*. Совершенно аналогичный результат поручился в опыте со словом *бутылка*.

В тех случаях, когда мы предъявляли мальчику очень сходное с известным ему словом звуко сочетание, но при этом переносили ударение на другой слог (см. *думага*, *бутылта*), он отказывался от ответа, ссылаясь на то, что этих слов не слышит.

Описанное наблюдение с большой убедительностью доказывает, что для восприятия слов мальчик использует свои возможности различения гласных звуков, схватывания общего контура слова с его характерным ударением и некоторых согласных звуков или только некоторых признаков согласного. При этом очень характерно то, что в бессмысленных звуко сочетаниях он склонен улавливать знакомые ему слова.

Приведенные опыты показывают исключительное преимущество знакомого материала при восприятии речи на слух плохослышащим ребенком. Это обстоятельство должно быть максимально учтено при оценке состояния слухового анализатора детей.

Рассмотрим еще одну серию опытов, проведенную с той же группой детей. Уже известный нам мальчик Гриша слышит речь разговорной громкости только ушной раковины. При неожиданном предъявлении ему на расстоянии 30 см от ушной раковины знакомых слов он не в состоянии расслышать ни одного из них. Но после предупреждения о том, какие слова он сейчас услышит, картина резко меняется.

После предупреждения, что он услышит сейчас названия предметов, лежащих на столе, мальчику были предъявлены на расстоянии 0,5 м от уха их названия.

Предъявленные слова	Ответы
<i>карандаш</i>	<i>карандаш</i>
<i>ножницы</i>	<i>ножницы</i>
<i>чернильница</i>	<i>чернильница</i>
<i>мел</i>	<i>мел</i>
<i>бумага</i>	<i>бумага</i>
<i>тетрадь</i>	<i>тетрадь</i>

После предупреждения, что ему сейчас будут предъявлены для прослушивания названия чисел, мальчик на расстоянии 0,5 м от ушной раковины безошибочно узнал 12 чисел.

Аналогичное мы наблюдали и у других детей рассматриваемой нами группы. Приведем еще примеры.

Галя Е., 12 лет, слышит речь разговорной громкости на расстоянии 1 м от ушной раковины. Но будучи предупреждена о том, что сейчас ей назовут предметы, стоящие в классе, она восприняла на слух некоторую часть предъявленного материала на расстоянии 3 м, например:

Предъявленные словосочетания	Ответы
<i>В этом классе четыре парты</i>	<i>В этом классе четыре парты</i>
<i>В этом классе два стола</i>	<i>В этом классе два стола</i>
<i>Здесь есть шкаф</i>	<i>Здесь есть одна</i>
<i>Здесь есть одна</i>	<i>доска</i>
	<i>Учитель читает книгу</i>
	<i>Отвечает, что не слышит</i>

После предупреждения, что ей будут предъявлены названия чисел, девочка восприняла их на расстоянии 2 — 2,5 м следующим образом:

Предъявленные словосочетания	Ответы	Предъявленные словосочетания	Ответы
<i>двадцать</i>	<i>двадцать</i>	<i>двадцать</i>	<i>двадцать</i>
<i>восемь</i>	<i>восемь</i>	<i>восемь</i>	<i>восемь</i>
<i>сорок восемь</i>	<i>сорок восемь</i>	<i>семьдесят</i>	<i>семьдесят</i>
<i>сорок пять</i>	<i>(отказ)</i>	<i>восемь</i>	<i>восемь</i>
<i>пятьдесят</i>	<i>шестьдесят</i>	<i>семьдесят</i>	<i>семьдесят</i>
<i>восемь</i>	<i>восемь</i>	<i>пять</i>	<i>пять</i>
		<i>сто пять</i>	<i>сорок пять</i>

Вопросы

Вова В.

55

Вова В., 12 лет, полностью владеет речью. Понижение слуха наступило в 10-летнем возрасте. Мальчик слышит отдельные слова, произнесенные голосом обычной разговорной громкости у ушной раковины, а в свободной устной беседе на расстоянии 0,5 м от ушной раковины (при исключении зрительного восприятия) отвечает на вопросы невпопад.

<i>Какая сегодня погода?</i>	Ответы
<i>Как твоя фамилия?</i>	Называет свою фамилию
<i>Как тебя зовут?</i>	<i>Двенадцать лет</i>
<i>Сорок восемь</i>	<i>Двенадцать лет</i>
Предъявленные слова	Отвечает, что не слышит

После предупреждения, что ему будет назван ряд чисел, он на расстоянии 2,5 м правильно воспринимает предъявленные числа: 45, 28, 12, 22, 38, 46 и др. При аудиометрическом исследовании у мальчика обнаружены следующие данные:

	128 кол/с	256 кол/с	512 кол/с	1024 кол/с	2048 кол/с	4096 кол/с	8192 кол/с
Правое ухо	48 дБ	78 дБ	76 дБ	78 дБ	85 дБ	90 дБ	85 дБ
Левое ухо	40 дБ	72 дБ	78 дБ	68 дБ	62 дБ	62 дБ	85 дБ

Нина Д., 10 лет, слышит речевой материал, предъявленный без предупреждения на расстоянии 1 м от ушной раковины. После предупреждения, что она услышит сейчас название овощей и фруктов, девочка на расстоянии 2,5 м от ушной раковины дает следующие ответы:

<i>картошка</i>	Ответы
<i>морковь</i>	<i>картошка</i>
<i>свекла</i>	<i>морковь</i>
<i>капуста</i>	<i>свекла</i>
<i>яблоко</i>	<i>капуста</i>
<i>груша</i>	<i>яблоко</i>
<i>книга</i>	<i>груша</i>
<i>бумага</i>	<i>груша</i>
<i>книга</i>	<i>груша</i>
<i>тетрадь</i>	<i>груша</i>
	<i>чернильница</i>
	<i>стакан</i>

Из приведенной записи совершенно очевидно положительное влияние предупреждения на протекание слухового восприятия речевого материала. Все названия овощей и фруктов девочка расслышала правильно, в то время как слова, предъявленные неожиданно (*книга, бумага, тетрадь*), оказались недоступными ее восприятию.

Аналогичную роль играет предъявление на слух материала в определенном, понятном испытуемому контексте. Приводим ответы Гриши Г., которому был предъявлен ушной раковиной голосом разговорной силы ряд слов и фраз.

56	Предъявленные слова	Ответы
	<i>ток</i>	<i>ток</i>
	<i>сок</i>	<i>ток</i>
	<i>электрический ток</i>	<i>электрический ток</i>
	<i>сладкий сок</i>	<i>сладкий сок</i>
	<i>стирает</i>	<i>читает</i> (затем говорит, что не знает)
	<i>мама стирает рубашку</i>	<i>мама стирает рубашку</i>
	<i>режет</i>	<i>держит</i>
	<i>мама режет хлеб</i>	<i>мама режет хлеб</i>
	<i>чистит</i>	(отказ)
	<i>мама чистит картошку</i>	<i>мама чистит картошку</i>

Сходный результат мы получили у Нины Д. (слышит речь разговорной громкости на расстоянии 1 м от ушной раковины).

Предъявленные слова и словосочетания (на расстоянии 1,5 м)	Ответы
<i>нос</i>	Указывает на нос
<i>нож</i>	Указывает на нос
<i>принеси нож</i>	Приносит из класса нож
<i>катушка</i>	<i>ташута</i>
<i>капуста</i>	<i>ташута</i>
<i>катушка с нитками</i>	<i>катушка нитка</i>
<i>Я кушаю капусту</i>	<i>Я кушаю капусту</i>

Таким образом, у обоих детей было затруднение в различении сходных по звучанию слов.

Невозможность различать звуки *с* и *т* оказалась для мальчика препятствием к правильному восприятию слова *сок*. Предъявленное неожиданно слово *стирает* (мало связанное с обиходом ребенка) не было им воспринято. Он предположил, что ему предъявлено слово *читает*, но тотчас же сам отказался от своего предположения. Слово *режет* он расслышал как *держит*, очевидно смешивая эти слова в связи со сходством

в их контуре (оба слова двусложные, ударение на первом слоге, состав гласных звуков в произношении одинаков). Все эти слова оказались недоступными восприятию мальчика только при предъявлении вне контекста. Включенные во фразу, они безошибочно были восприняты им (см. выше).

Аналогично этому Нина Д. не различала отдельно предъявленных слов *катушка*, *капуста*, но в контексте восприняла их правильно.

Приведенные примеры снова подтвердили бесспорную положительную роль контекста для более эффективного восприятия речи на слух. В данном случае контекст выступает в качестве той же подсказывающей ситуации, аналогичной специальному предупреждению или вспомогательному предъявлению картинок, с помощью которых плохослышащий ребенок может воспродуцировать непонятное слово.

Выясненные в наших опытах условия, необходимые для восприятия речевого материала плохослышащими детьми, находят свое подтверждение в высказываниях специалистов, изучавших восприятие речевого материала в различных условиях при нормальном слухе. Интересно в этом отношении исследование, проведенное Н.И. Зимкиным и Д.И. Эйдлиным¹, которые показали исключительную значимость в восприятии речи на слух знакомого материала. По данным этих авторов, расстояние, достаточное для восприятия знакомых слов, в 20 — 40 раз превосходит то расстояние, на котором воспринимаются незнакомые слова. Отсюда указанные авторы приходят к выводу, что знание воспринимаемого слухом слова играет в ряде случаев большую роль, нежели фонетическая характеристика слов, предъявленных на слух.

Известно, что по телефону мы слышим речь не полностью. Мы не воспринимаем в этом случае большинства звуков и все же затрудняемся узнать слово только в том случае, если оно недостаточно нам знакомо. Обычно собеседник просит передать по буквам только незнакомую фамилию или какое-либо иное незнакомое слово. Передачу слова по буквам мы производим обычно с помощью знакомых имен.

Проф. Ф.А. Рау в специальном исследовании² установил, что нормально слышащие люди по телефону не различают отдельно произнесенных согласных звуков. Даже в сочетании с глас-

¹ Н.И. Зимкин и Д.И. Эйдлины. Психологические факторы при исследовании слуха речью. «Вестник советской оториноларингологии», 1935, № 3.

² Это исследование, к сожалению, не опубликовано.

ными дифференциация согласных по телефону возможна лишь частично. И несмотря на это, при телефонном разговоре мы узнаем знакомые слова без всякого затруднения.

В статье проф. Л.В. Щербы и В.К. Орфинской «Особенности восприятия речи при радиопередачах»¹ мы находим аналогичные данные о возможности слуховой приспособляемости при восприятии речи в условиях неполной ее передачи. Авторы указывают на изменение ряда звуков речи при радиопередаче, например: оглушение звонких звуков, смещение смычных с проторными (при определенных сочетаниях), неполное различение некоторых гласных и пр.

Несмотря на это, мы приспособляемся к восприятию радиопередачи при условии, если она происходит на знакомом нам языке, и обычно не только не затрудняемся в ее восприятии, но и не замечаем искажения звуков.

Таким образом, знакомый материал может восприниматься нами даже при неполном его слышании. Для тех детей, которых нам пришлось исследовать, это обстоятельство имело особое значение, так как они часто оказываются перед необходимостью воспринимать незнакомый им речевой материал.

Как мы видели выше, дети с пониженным слухом, воспринимающие речь обычной разговорной громкости, слышат не все ее элементы. Однако возможность частичного восприятия знакомых слов помогает им ориентироваться в воспринимаемой речи. Они восполняют нерасслышанные части слов при помощи осмысленного восприятия речевого материала. Само собой разумеется, это возможно лишь при восприятии знакомых слов.

Отсюда следует, что чем большим запасом слов обладает плохослышащий ребенок, тем большая часть слышимой им речи оказывается ему доступной. Мы наблюдали факты, показывающие роль развития второй сигнальной системы в деятельности слухового анализатора. Чем лучше владели наши испытуемые речью, тем сильнее была их способность подвергать анализу и синтезу речевые звуки. При предъявлении им на слух знакомых слов, уже включенных в контекст второй сигнальной системы, они правильно повторяли эти слова, хотя и не имели возможности полностью воспринять слухом всех составляющих их элементов. В то же время они проявили замечательную приспособляемость к восприятию не полностью

¹ Сб. «Методы исследования и восприятия слуха и ритма у глухих и тугоухих детей», под ред. Д.В. Фельдберга, 1936, стр. 120.

доступного их слуху речевого материала в тех условиях, когда им удавалось по смыслу улавливать предъявленный знакомый материал. Некоторый уровень развития речи и связанное с этим развитие мышления сделали для наших испытуемых возможным максимальное использование неполноценного слухового анализатора.

В самом деле, вспомним, как дети с тяжелым поражением слуха, лишенные возможности различать все фонемы, составляющие слово *собака* или *бумага*, узнавали это слово. Это удавалось им благодаря способности узнавать эти слова, различать гласные, улавливать наличие или отсутствие голосового аккомпанемента в звонких звуках, учитывать место ударения в слове. Только наличием тесной связи речи с мышлением можно объяснить факт сложного и тончайшего анализа и синтеза, который проявляется при узнавании детьми по контексту недослышанных слов (см. выше: *сладкий сок*, *электрический ток* и т. п.).

Примером анализа и синтеза такой же сложности, возможных только при наличии развивающейся второй сигнальной системы, будут те случаи, когда дети оказываются в состоянии уловить слухом название чисел благодаря тому, что они были предупреждены о том, что им сейчас будут предъявлены для прослушивания числа.

Итак, степень доступности речи восприятию только что описанной группы детей, как мы видели выше, в большей мере зависит от условий предъявления материала, от ситуации его прослушивания. Поэтому данные измерения остроты слуха с указанием расстояния от ушной раковины, на котором доступна разговорная речь, следует рассматривать в свете сделанных выше наблюдений, касающихся условий сложнейшей аналитической деятельности, необходимой для восприятия речевого материала.

Определить с достаточной точностью то расстояние, на котором разговорная речь оказывается доступной ребенку, не представляется возможным. С некоторым приближением удастся лишь установить то расстояние, на котором ребенок способен воспринимать предъявленный без предупреждения, но знакомый материал. В отношении детей, еще совсем не овладевших речью, можно говорить о расстоянии, позволяющем хотя бы искаженно воспроизвести предъявленное на слух незнакомое слово с сохранением общего его контура.

Вернемся снова к данным о состоянии слухового анализатора учащихся школы для слабослышащих и позднооглох-

ших (см. табл. 5). Мы видели в этой школе детей, слышащих речь обычной разговорной громкости на различном расстоянии от ушной раковины. Здесь были учащиеся, воспринимавшие предъявленный без предупреждения знакомый речевой материал у самой ушной раковины (18,6%), и учащиеся, слышавшие речевой материал при тех же условиях на расстоянии до 0,5 м от ушной раковины (35,8%). Были дети, слышавшие разговорную речь на расстоянии от 0,5 до 1 м от ушной раковины (9,9%), и, наконец, такие, которые слышали разговорную речь на расстоянии от 1 до 2 м (8,3%). Таким образом, 72,6% этих детей имеют возможность слышать речь (при указанных только что условиях) на расстоянии не более чем 2 м от ушной раковины.

Наряду с этим в числе учащихся школы имеется небольшой процент детей, воспринимающих разговорную речь на расстоянии более чем 2 м: от 2 до 3 м — 3,2%, от 3 до 4 м — 2,4%, от 4 м и выше — 5,5%.

Итак, среди учащихся, способных слышать речь обычной разговорной громкости, мы встречаем значительное разнообразие, которого не можем игнорировать. Ребенок, способный воспринимать речь у самой ушной раковины, не может не отличаться по своему речевому развитию от детей, воспринимающих речь на расстоянии 0,5 м от ушной раковины, и тем более от тех детей, которые воспринимают речь на расстоянии 1—2 м и выше.

В последующих главах мы встретимся с описанием разнообразия, которое наблюдается в развитии речи детей, слышащих разговорную речь на различном расстоянии от ушной раковины.

Попытаемся оценить с педагогической точки зрения минимальный слух на речь разговорной громкости для того, чтобы иметь возможность сравнить его со слухом детей той группы, которая обозначена как воспринимающая некоторые знакомые слова, произнесенные очень громким голосом (см. табл. 4).

Попробуем сначала ответить на вопрос, может ли слух на разговорную речь у ушной раковины быть использован для речевого общения?

Наши исследования позволяют утверждать, что такой слух может быть использован учениками в общении при обязательном сочетании слухового восприятия со зрительным.

Чтение с губ помогает плохослышащему ребенку дополнять свои слуховые впечатления зрительными и тем самым сделать восприятие речи несравненно более полноценным. Наблюдения показывают, что дети, обладающие слухом на речь разговорной

громкости, обычно прибегают также к чтению с губ. Это часто мешает правильно оценивать степень слуховой недостаточности детей при непосредственном общении с ними. Характерная для них возможность различать на слух некоторые согласные звуки является реальным фактором улучшения восприятия речи при чтении с губ.

Приведем только некоторые соображения, доказывающие положительную роль такого состояния слуха для большей эффективности восприятия речи при чтении с губ. Дети описываемой нами категории, как правило, улавливают голосовой аккомпанемент в звонких согласных, замечают появление носовых звуков и т. п. Именно эти признаки звучащего слова, как известно, неразличимы при чтении с губ. Отсюда дети рассматриваемой нами категории обладают возможностью более совершенного (в отличие от детей с более грубым поражением слуха) восприятия обращенной к ним речи.

Таким образом, мы можем утверждать, что слух на речь разговорной громкости, хотя бы на самом ограниченном расстоянии, может быть с большей эффективностью использован для речевого общения ученика с учителем.

Рассмотрим теперь второй вопрос: может ли у ребенка развиваться речь на основе такого состояния слуха, когда разговорная речь воспринимается лишь на ограниченном расстоянии от уха (у самой ушной раковины или на некотором расстоянии от нее)? Фактические материалы нашего исследования позволяют ответить на этот вопрос также до некоторой степени положительно.

Дети, обладающие слухом на речь разговорной громкости хотя бы у ушной раковины, приходят к школьному возрасту с самостоятельно развившейся (без специального обучения) речью, хотя нередко в самой зачаточной форме. Они в состоянии, как мы видели выше, воспринимать слова, правда, не полностью и нередко в искаженном виде. Такая степень слуховой способности позволяет им в практике обиходного устного общения хотя бы в минимальной степени овладеть речью. (В главе, характеризующей речь таких детей, мы будем иметь возможность убедиться в этом на большом материале.)

Эта способность вначале мала, но по мере овладения речью, по мере развития речи она все больше возрастает. В соответствии с расширением речевого запаса ребенка увеличивается способность восприятия речи, которая в свою очередь улучшает условия самостоятельного речевого развития.

Это значит, что в процессе специального обучения возможность таких детей самостоятельно пополнять свой речевой запас непрерывно растет.

Таким образом, дети описываемой нами категории принципиально отличаются от детей, способных лишь улавливать по контуру отдельные громко произнесенные слова. Это отличие состоит в том, что они на основе своего слуха способны самостоятельно овладеть речью. Степень этого самостоятельного овладения речью, как мы увидим ниже, различна. Произношение детей со слухом на речь разговорной громкости также имеет преимущества в сравнении с глухими детьми.

Слух на речь разговорной громкости может служить не только большему совершенствованию произношения, но и самостоятельному накоплению речевого запаса, что с неизбежностью должно определить принципиальные отличия в обучении этих детей в сравнении с детьми, которые ввиду глубокой слуховой недостаточности имеют возможность овладеть словарным составом и грамматическим строем языка только на основе специального обучения.

Дети, овладевающие речью с помощью слуха хотя бы в минимальной степени, могут проходить учебную программу более быстрыми темпами. Методы преподавания языка в школе для таких детей с неизбежностью будут отличаться от способов преподавания языка в школе для более глухих детей. Слуховое восприятие здесь сыграет иную роль. Использование зрительного восприятия будет носить иной характер.

Таким образом, рассмотрев характеристику детей с недостатками слуха по всей шкале, представляющей различные степени поражения слуховой функции, мы обнаружили категорию детей, развитие которых принципиально отличается от развития всех прочих плохослышащих детей.

Дети, располагающие слухом на речь разговорной громкости, принципиально отличаются от детей всех описанных нами предыдущих групп тем, что имеют возможность овладеть языком на основе слуха. В этом мы видим качественное своеобразие того состояния слуха, каким обладают эти дети, в отличие от детей с меньшей сохранностью слуховой функции.

Для педагогического процесса решающим фактором оказывается не количественная оценка недостаточности слуха, а то

качественное своеобразие, которое возникает в реальном развитии детей в связи с особенностями овладения языком и особыми условиями речевого общения с помощью слуха. Поэтому, в противовес существующим формальным классификациям, мы считали возможным и необходимым на основе нашего материала выделить две качественно отличные по состоянию слуха категории детей.

До сих пор в дефектологии известны две категории детей, которые должны были бы отличаться по степени слухового дефекта. Это глухие и тугоухие. Термином «тугоухие» определяются дети с частичным нарушением слуха, в отличие от детей, имеющих тотальный слуховой дефект. Наши исследования, наблюдения и изучение существующей литературы выдвинули перед нами ряд мотивов, по которым мы считаем необходимым отказаться от термина «тугоухие» дети. Остановимся несколько подробнее на этом вопросе. Прежде всего для нас важно то, как применяется этот термин в медицине, так как на основе медицинского диагноза нередко приходится решать вопрос о направлении ребенка в специальную школу. В медицинской литературе, где рассматриваются вопросы этиологии, патогенеза и лечения слухового органа, глухота и тугоухость рассматриваются вне их принципиального разграничения. С медицинской точки зрения нет необходимости их строго разграничивать. Лечебное воздействие в основном единообразно, независимо от того, к какой категории будет отнесено лицо, страдающее нарушением слуха, — к категории глухих или тугоухих. Совершенно справедливо по этому поводу высказывается проф. Я.С. Темкин, автор наиболее капитального из современных трудов по этому вопросу. По мнению Я.С. Темкина, глухота, так же как и тугоухость, представляет значительное понижение слуха, при котором испытываются затруднения при разговоре, хотя к глухоте относится и полное отсутствие слуха. Кроме того, автор обращает внимание на то, что глухота в определенных условиях может частично восстанавливаться, превращаясь в тугоухость, равно как тугоухость в своем развитии может дойти до глухоты.

В связи с этим при лечении нарушения слуха в каждом случае учитывается состояние слухового аппарата данного больного, и нет необходимости классифицировать больных по степени нарушения слуха. Поэтому совершенно законно для медицины смешение понятий глухоты и тугоухости. «Глухота» и «тугоухость» — два термина, в которые по существу вкладывается одно и то же

понятие», — утверждает проф. Я.С. Темкин¹. Кстати, совершенно такое же смешение этих терминов имеет место и в бытовой речи.

Не так обстоит дело в отношении детей с недостатками слуха, нуждающихся в специальном обучении. Для специальных педагогических целей возникает настоятельная потребность выделения отдельных, принципиально различных групп детей, страдающих недостатками слуха. Разграничение таких групп необходимо для обеспечения детей соответствующими условиями специального обучения. Для этой цели мы старались подобрать термин, который с наибольшей адекватностью обозначал бы частичное нарушение слуха, в отличие от глухоты.

Как мы уже показали, это принципиальное отличие частичного дефекта от тотального определяется возможностью ребенка хоть в малейшей степени усваивать речь с помощью слуха; как выяснилось в исследовании, дети, располагающие такими возможностями, слышат речь разговорной громкости хотя бы ушной раковиной. Для такого слуха, очевидно, не подходит термин «тугоухость». В быту тугоухими считают тех, кто не слышит нормальной речи.

В медицине к категории тугоухих относят тех, кто слышит громкую речь. Выбирая термин для поставленной нами цели, мы сочли более рациональным ориентироваться на терминологию, существующую в быту. О детях, слуховой дефект которых мы определили как частичный, в быту говорят: «недослышит», «слабо слышит». Мы и предлагаем остановиться на термине «слабослышащий», он нам кажется более адекватным.

Итак, по состоянию слуха мы выделили две разные категории детей:

- слабослышащие — дети с неполноценным слухом, на основе которого возможно хотя бы частичное развитие речи (вне специального обучения);
- глухие — дети, лишенные слуха полностью или имеющие остатки слуха, с помощью которых речь не может возникнуть без специального обучения.

Выдвинутый нами критерий отграничения глухоты от частичной слуховой недостаточности на основе способности использовать слух для развития речи обязывает нас каждый раз при диагностике тщательно взвешивать весь комплекс условий, благоприятствующих или препятствующих овладению речью

¹ Далее проф. Я.С. Темкин говорит, что глухоту следует отделить от тугоухости, потому что именно последняя составляет отиатрическую проблему, именно при тугоухости возможно медицинское вмешательство.

при данном слухе. Это особенно относится к тем детям, которые без явных возможностей слышать разговорную речь все же способны использовать свой слух для овладения речью.

Ниже, в специальной главе, мы будем иметь возможность остановиться на вопросе о многообразных условиях, влияющих на характер использования слуха для развития речи.

Глава 4

ИЗМЕНЕНИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ РЕЧИ

Выше мы попытались охарактеризовать состояние слуховой функции у учащихся специальной школы. Здесь мы встретились с большим разнообразием состояния слухового анализатора и видели теснейшую зависимость слухового восприятия от условий его функционирования.

Но можно ли рассматривать обнаруженные нами данные о состоянии слуха этих детей как неизменные? Конечно нет. Все существующие в этой области исследования советских авторов говорят о некоторой подвижности слухового порога при условии специальных упражнений, направленных на его понижение.

Об упражняемости наших органов чувств С.В. Кравков говорит с полной категоричностью: «На остроту их восприятия нельзя смотреть как на что-либо неизменное для данного субъекта в данных условиях»¹. Точно так же Б.М. Теплов в своей работе «Ощущения музыкального звука» подчеркивает повышение возможности различения высоты звуков в результате упражнения. Очень важным является утверждение этого автора в его полемике с Ржевкиным, что «пороги различения высоты изменяются в результате упражнения, и притом изменяются настолько легко и быстро, что едва ли есть основание приписывать это изменение порога изменениям в структуре волокон основной мембраны»². Таким образом, эти авторы устанавливают специфическую изменчивость человеческого слуха и подвижность порогов слухового восприятия.

Особое значение проблема изменчивости слухового восприятия приобретает при решении вопросов, связанных с закономерностями развития детей с недостатками слуха.

¹ С.В. Кравков. Очерк общей психофизиологии органов чувств. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1946, стр. 70.

² Б.М. Теплов. Ощущения музыкального звука, 1949, стр. 119.

Опыт специальной работы над слуховым восприятием глухих детей показывает, что сохранившийся у них остаточный слух улучшается в результате специальных упражнений.

Попытки улучшения неполноценного слуха с помощью сильного звукового воздействия относятся еще к первому столетию новой эры. (Архиген применил для этой цели слуховую трубку.) В последующие века отмечено немало подобных попыток, кончавшихся в одних случаях разочарованием, в других — благоприятными результатами. Одни авторы склонны были переоценивать влияние слуховых упражнений, а другие, наоборот, подчеркивали их бессмысленность, ссылаясь на грубые патологоанатомические изменения, обычно наблюдавшиеся в органах слуха глухих.

В дореволюционной России этими вопросами занимались ряд специалистов: М.В. Богданов-Березовский, Е.В. Членов и др. Современные отиатры не видят пока оснований рассчитывать на изменение анатомического состояния слухового органа путем звуковых воздействий на него. Однако и они утверждают, что при поражении органа слуха развитие слухового восприятия, в более сложном значении этого понятия, может быть достигнуто путем рациональных упражнений. Это значит, что проблему развития слуха у детей с неполноценной слуховой функцией нельзя рассматривать только с точки зрения элементарной реституции. Развитие слухового восприятия у этих детей может строиться на включении высших механизмов восприятия, а не на основе восстановления элементарной аналитической деятельности.

В этом отношении нам кажется важным следующее замечание С.В. Кравкова: «Несомненно, что в разрешении более сложных задач восприятия и узнавания формы предметов упражнения, тренировка могут дать более заметные результаты, чем в случаях более простых, когда через посредство органов чувств мы должны лишь подметить простое наличие раздражителей или же различить максимальные ступени в его силе»¹. Это утверждение, как нам кажется, связано с проблемой осмысленного предметного восприятия, которую широко разработали в советской психологии Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев. Чем больше будет возможностей осмыслить и сопоставить признаки воспринимаемого явления с имеющимся в опыте представлением или в более сложных случаях с понятием, тем больше будет возможностей диффе-

¹ С. В. К р а в к о в. Очерк общей психофизиологии органов чувств. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1946, стр. 68.

ренцировать воспринимаемый материал. Наблюдения показывают, что с помощью упражнений нередко можно получить у глухих некоторое улучшение восприятия звуков. Но наибольшие результаты здесь достигаются именно в отношении восприятия речевого материала.

В этом отношении характерно, что развитие акустического восприятия речи не обязательно связано с непосредственной тренировкой слуха. Мы наблюдаем нарастание возможностей восприятия элементов речи у не полностью глухих учащихся в процессе обучения их речи даже без специальных упражнений. Нередко глухие дети, сохранившие остатки слуха, приходят в школу без всякой способности различать гласные звуки. Только научившись произносить эти звуки, т. е. получив возможность кинестетического анализа их, усвоив их смысловую роль в словах, эти дети (конечно, при условии определенной степени анатомической сохранности слухового аппарата) научаются различать гласные звуки с помощью слуха. То же касается и различения некоторых слов.

Особенно разительно это явление представлено, как мы увидим ниже, у слабослышащих детей (т. е. у детей с большей степенью анатомической сохранности слухового аппарата).

СИ. Вульфсон, Е.Л. Шпайэр и Т.С. Тарасенко в работе «Опыт лечения глухоты и глухонемоты электроакустическими приборами проф. Н.А. Скрицкого»¹ указывают на тот факт, что проводимые с глухими слуховые упражнения дают большой эффект, если глухие одновременно обучаются артикуляции. Естественно, что специальные упражнения с целью тренировки в узнавании элементов речи повышают возможности слухового восприятия. Ребенок, ранее не владевший речью вследствие недостаточности слуха, не имеет опыта в различении речевых элементов на слух. По мере приобретения этого опыта, в процессе упражнений он приобретает новые возможности в построении восприятия элементов речи.

В порядке изучения вопроса об изменчивости слуховой функции у детей с недостатками слуха мы сравнили цифры, которые характеризуют размеры остаточного слуха у учащихся разных классов школ для глухих. При этом выяснилось, что в школах, где не была поставлена специальная работа по развитию слухового восприятия, среди учащихся более старших классов встречается большее число детей, обладающих относительно лучшими слуховыми возможностями.

¹ См.: «Журнал ушных, носовых и горловых болезней», 1931, № 7 — 8.

В табл. 10 показан (по классам) процент учащихся школ для глухих, способных воспринимать элементы речи.

Таблица 10

Слух на элементы речи у учащихся школ для глухих по классам (%)

Классы	Дифференцируют гласные	Воспринимают слова и фразы	Не воспринимают элементов речи
Подготовительный I II III	11,22	10,68	78,1
	11,88	14,91	73,21
	17,73	14,85	67,42
	13,0	26,90	60,1

Примечание. Таблица составлена на основании обследования 439 учащихся школ для глухих.

Как видно из таблицы, среди обследованных учеников подготовительных классов удается обнаружить сравнительно небольшой процент детей с более или менее значительными остатками слуха. В последующих классах эти цифры имеют тенденцию к повышению. Эти данные с большей убедительностью показывают, что глухие дети до начала обучения в школе не используют в полной степени своих слуховых возможностей.

Недостаточно яркие звуковые впечатления, получаемые плохо слышащим ребенком, не могут полностью обеспечить самостоятельного формирования слухового восприятия. Недостаточность рецепции звуков затрудняет развитие необходимых свойств высшего анализа, обеспечивающих возможность соотнесения, сравнения, сопоставления, выбора звуковых впечатлений и т. п.

Сложный путь формирования слухового анализа у ребенка с наибольшей очевидностью можно проследить, изучая его способность слышать речь и составляющие ее элементы.

Восприятие фонем языка формируется с естественным затруднением у ребенка, страдающего выпадением слуха на те или иные тоны. Но и у нормально слышащего ребенка формирование анализа речевых звуков строится не только на слуховых впечатлениях. Исследования показывают, что слуховое восприятие речи у ребенка совершенствуется в процессе речевой практики. Возможность полноценного проговаривания речевых звуков и связанного с этим кинестетического анализа играет немалую роль.

Глухой ребенок до школы обычно в своем опыте не только не имеет достаточной практики слухового восприятия, но и полностью лишен возможности самостоятельно овладеть ре-

чевыми звучаниями с помощью обобщенного, осмысленного использования других анализаторов (кинестетического, тактильного и пр.). Невозможность ориентироваться в звуках речи с использованием ее смыслового содержания также затрудняет формирование акустического восприятия речи у ребенка с нарушенным слухом. В результате всего этого ребенок с неполноценным слухом приходит в школу с таким состоянием слухового восприятия, которое не обеспечивает использования всех его реальных возможностей.

С момента поступления в школу глухой учащийся начинает овладевать устной речью. Специальными методами сурдопедагог помогает ему разобраться в речевых звучаниях. Упражнения, позволяющие овладеть произношением, делают реальной связь между произносимой кинестетически ощущаемой фонемой и ее звучанием. Все это приводит глухого ребенка, обладающего остатками слуха, к более полноценной ориентировке в слуховых впечатлениях. Иными словами, обучение речи¹ обеспечивает более эффективное развитие слухового восприятия ребенка.

Этим, нам кажется, следует объяснить значительное развитие слухового восприятия у учеников школы для глухих в процессе обучения речи (без специальной работы над слухом). Этим же следует объяснить и сделанное упомянутыми выше авторами указание на то, что слуховые упражнения у глухих дают лучший эффект при том условии, что они одновременно обучаются и артикуляции.

Возникающая на основе развития речи возможность кинестетического анализа звуков речи делает более реальным слуховой их анализ. Роль специально человеческого высшего мышления в слуховом анализе звуков речи, как мы видели выше, огромна. Особый интерес в этом отношении представляют факты, показывающие, что слуховое восприятие у слабослышащих детей возрастает по мере овладения речью.

Практика дает нам массу примеров того, как слуховое восприятие слабослышащего ребенка развивается вслед за овладением речью, даже без специальных слуховых упражнений. Нередки случаи, когда родители, наблюдая своих только что начавших обучение слабослышащих детей, радуются их успехам именно в области развития слухового восприятия, хотя

¹ См. статью Р.М. Боскис и Р.Е. Левиной «Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей». «Известия АПН РСФСР», вып. 15, 1948.

специально для этого никаких мер, кроме обучения речи, не принималось. Объяснение этих фактов легко найти в тех данных, которые приводились нами выше в связи с освещением роли знакомого материала при слуховом восприятии речи. По мере обогащения словаря ребенок приобретает все большие возможности усваивать значение еще неизвестных ему слов по контексту. Отсюда очевидна прямая связь между нарастающими возможностями слухового восприятия и овладением речью у слабослышащего ребенка.

Кстати, развитие слухового восприятия в процессе овладения устной речью отнюдь не ограничивается нарастанием возможности воспринимать слова. Оказывается, по мере овладения речью (без специальных слуховых упражнений) слабослышащий ребенок приобретает значительно большие возможности даже для различения согласных звуков, не включенных в слова. Здесь бесспорна огромная роль кинестетического анализатора, с одной стороны, и усвоения фонемы как элемента осмысленного слова — с другой.

Практическое применение ребенком речи, вне сомнения, создает условия, при которых возрастают возможности более обобщенного и дифференцированного восприятия фонемы. Не владеющий речью слабослышащий ребенок воспринимает сплошной речевой поток, из которого ему трудно вычленить фонемы, составляющие слово. В процессе овладения устной и письменной речью возникает возможность вычленения фонем и, следовательно, более дифференцированного их восприятия. Так, например, овладевая словами наша и Маша, слабослышащий ребенок приобретает возможность различения двух носовых звуков между собой. В словах *кашка* и *каска* он имеет возможность отличать шипящий ш от свистящего с, в словах *гора* и *кора* различает звонкий от глухого и т. п. Сопоставляя незаметно для самого себя слова и звуки в словах, слабослышащий ребенок, овладевающий речью и пользующийся ею, приучается различать все те речевые звуки, которые доступны его слуховому аппарату.

Наши исследования слухового восприятия у слабослышащих детей позволили установить факты, подтверждающие несомненное поступательное развитие их слухового восприятия в процессе обучения речи. При сопоставлении данных о восприятии согласных звуков в разных классах школы для слабослышащих выясняются чрезвычайно убедительные в этом отношении факты. Дети разных классов, слышащие разговорную речь на одном и том же расстоянии, обладают различными способ-

ностями в отношении восприятия согласных звуков. Так, учащиеся 1-го года обучения при слухе на речь разговорной громкости до 0,25 м от ушной раковины различают 3 — 4 согласных звука, а ученики IV класса при таком же слухе различают нередко до 50% всех согласных звуков.

Приведенные данные характеризуют положение в школе при тех условиях, когда специальной работы над слуховым восприятием фонем не ведется. К сожалению, мы не располагаем материалами, рисующими развитие слухового восприятия слабослышащих детей при условии систематической работы над восприятием речи и отдельных ее элементов. Есть все основания предполагать, что специальная работа по различению фонем и прочих речевых звучаний должна обеспечить еще большее продвижение учащихся в отношении овладения слуховым восприятием речи.

Напомним вышеприведенные примеры, когда дети до специального упражнения в прослушивании слов не умели их различать, а после некоторых упражнений дифференцировали предъявленный речевой материал. Нет сомнения в том, что специальные планомерные слуховые упражнения должны привести к еще более эффективному развитию их слухового восприятия.

Нельзя, однако, думать, что упражняемость слуха не зависит от степени поражения слухового аппарата. Чем меньше реальных раздражений приносит глухому ребенку слуховой анализатор, тем, естественно, меньше возможности тренировать его слуховое восприятие. Наиболее яркой иллюстрацией этого могут служить приведенные выше примеры восприятия речевого материала. Вспомним, каким способом ребенок с неполноценным слухом узнает слово. Он улавливает на слух лишь некоторые признаки слова и составляющих его гласных и согласных звуков. Расслышав лишь отдельные элементы речи (гласные звуки, интонацию и пр.) и сопоставив их с ситуацией, в какой протекает беседа, или с контекстом, в котором предъявляется слово, ребенок может уловить произнесенное слово или фразу.

Чем больше признаков звучания речевого материала он мог уловить путем реальной слуховой рецепции, чем ярче воспринял это звучание, тем прочнее возникший в процессе тренировки слуховой образ. Глухие дети с небольшими остатками слуха, позволяющими лишь угадывать громко произнесенные знакомые слова по некоторым их признакам, имеют, конечно, более ограниченные возможности в отношении узнавания слов,

нежели дети, обладающие слухом на речь обычной разговорной громкости.

Итак, слуховое восприятие у изучаемых нами детей отнюдь не остается неизменным. Оно возрастает в процессе специального обучения.

Мы стремились рассмотреть слуховую недостаточность интересующих нас детей не только с отрицательной стороны, как это принято у большинства авторов. Для целенаправленного решения педагогических задач важно оценить ребенка с неполноценным слухом не столько со стороны его недостаточности, сколько с точки зрения положительных возможностей компенсации имеющегося у него дефекта.

Наше исследование дало материал, рисующий положительные возможности детей с недостатками слуха. Мы видели их несомненные способности компенсировать свой неполноценный слух путем использования сохранных анализаторов и осмысленного восприятия обращенной к ним речи. Правильная оценка положительных возможностей этих детей служит источником реального педагогического оптимизма.

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Анализ слуховых возможностей детей с недостатками слуха, сделанный в предыдущей главе, позволил нам выделить две основные группы: глухих и слабослышащих.

Группа глухих детей в целом не является новой. Но существенной поправкой к прежнему делению явилось ее отграничение от других групп детей на основе определенных требований к слуховому анализатору.

Выделяемая некоторыми авторами группа с вербальным слухом теряет свое практическое значение для педагогической типологии. К категории глухих относятся все дети, не обладающие слухом, пригодным для развития речи.

К категории тугоухих обычно относили детей с различной степенью понижения слуха при сохранности речи. Лишь отдельные недостатки речи признавались характерными для них. В соответствии с принципами, положенными в основу данного исследования, к группе слабослышащих относятся дети со слухом, обуславливающим развитие речи хотя бы в минимальной степени. Обычно это дети, обладающие слухом на речь разговорной громкости хотя бы ушной раковины. Такое состояние слуха может при определенных условиях привести к недоразвитию речи в той или иной степени.

Выдвинутый нами принцип отграничения частичной недостаточности слуха от глухоты в наибольшей степени отвечает целям педагогической типологии.

Вторая часть нашей книги содержит описание речи детей, слух которых охарактеризован в первой части. Если состояние речи глухих детей в литературе более или менее освещено, то речь слабослышащих детей не имеет еще своей полной характеристики.

В связи с этим в настоящей работе мы ограничимся выяснением общих закономерностей развития речи глухих детей, а материалы, касающиеся речи слабослышащих детей, мы представим в более подробном изложении.

Анализ речи изучаемых нами детей имел целью сопоставление данных о речи с состоянием слуха этих детей. Изучая их речь, мы имели возможность проверить правильность произведенного нами разграничения и дополнить его новыми наблюдениями. Совокупность всех этих данных позволила нам подойти к построению педагогической типологии детей с недостатками слуха.

РАЗДЕЛ I

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Глава 1

ПРИЧИНЫ РАЗНООБРАЗИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Из предыдущего следует, что та степень нарушения слухового анализатора, которую мы определили как глухоту, является препятствием к самостоятельному (вне специального обучения) овладению языком.

Глухота, наступившая в раннем детстве, становится препятствием для нормального речевого развития ребенка. Как известно, глухота, возникшая в доречевом периоде жизни, приводит к немоте. Глухота, наступившая в том периоде, когда речь уже начала развиваться, но еще недостаточно закрепилась, может стать причиной постепенной утраты речи. И в том и в другом случае глухой ребенок к моменту поступления в школу окажется без речи и должен будет овладевать ею в условиях специального обучения.

Однако многие дети, вопреки глухоте, возникшей в дошкольном возрасте, поступают в школу, обладая в той или иной степени развитой речью. Одни из них владеют лишь элементарным речевым запасом, другие сохраняют речь в более значительной мере, третьи владеют ею полностью. Рассмотрим причины такого разнообразия речи глухих детей. *»

Обычно дети, оглохшие в 4 — 5-летнем или в еще более позднем возрасте, в той или иной мере сохраняют речь к моменту поступления в школу. Сохранность речи у этих детей объясняется сравнительно поздним наступлением глухоты.

Посмотрим, однако, в каком возрасте оглохнут те дети, которые приходят в школу с некоторой сохранностью речи.

При обследовании состава учащихся большого числа школ для глухих, проведенном с целью дифференциации сети специальных учреждений для детей с недостатками слуха (выше мы уже приводили данные о состоянии слуха детей, обучавшихся

в этих школах), были обнаружены глухие ученики, сохранившие речь к моменту поступления в школу. В момент обследования речь этих учащихся была богаче, чем речь других детей. По содержанию словаря и по грамматическому строю она превышала требования программы того класса, в котором они учились. Все глухие ученики с такой речью были выделены для перевода в классы для позднооглохших. Кривая на рис. 3 показывает количество детей, сохранивших речь при различном времени возникновения глухоты.

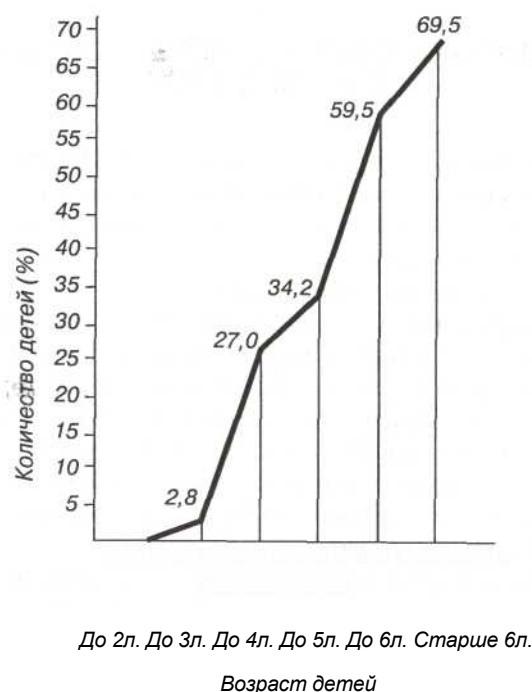


Рис. 3. Количество детей, сохранивших речь при различном времени возникновения глухоты

Из приведенной кривой видно, что глухие ученики, обладающие речью к моменту поступления в школу, встречаются тем чаще, чем позже у них наступила глухота.

Мы видим небольшой процент детей, сохранивших речь, при условии потери слуха до 3 лет. Значительно большее число таких детей (27%) потеряло нормальный слух до 4 лет. Еще больший процент составляют дети, потерявшие слух до 5 лет, и т. д.

Таким образом, наш материал прежде всего показывает закономерную связь между временем наступления глухоты и частотой случаев сохранности речи у глухих детей.

Дальнейшее рассмотрение данных заставляет нас обратить внимание на то обстоятельство, что дети, потерявшие слух

в одном и том же возрасте, не всегда и не в одинаковой степени сохраняют речь. Это также видно из приведенной кривой. 73% из числа детей, оглохших до 4 лет, при поступлении в школу не владели речью. Среди детей, оглохших к 5 годам, 65,8% совсем не говорили к моменту поступления в школу. Даже среди учащихся, оглохших к 6 годам, мы обнаружили 40% детей, поступивших в школу без речи.

Показательно и то, что у детей, сохранивших речь, степень ее сохранности различна.

Отмечая, что позднее наступление глухоты является чрезвычайно важным условием сохранения речи у ребенка, мы в то же время должны признать, что значительную роль в этом отношении играют и другие факторы. Приведем несколько примеров.

Девочка Валя А., 9 лет. Слух ее резко снижен. Она реагирует лишь на очень громкий голос и совсем не дифференцирует элементов речи на слух. Из анамнеза известно, что она потеряла слух в 5,5 лет. Мать не соглашалась направить ее для обучения чтению с губ, так как опасалась, что это помешает восстановлению слуха девочки. Доставленная в клинику, девочка произносила нечленораздельные звуки. Казалось, что она вообще не говорит. Лишь при более пристальном наблюдении выяснилось* что Валя говорит обрывками слов и при этом каждое искаженное слово повторяет по несколько раз: *потолопотолопотоло* (потолок), *штоштошто* (стол) и т. п.

Мать рассказала нам, как возникло подобное своеобразие ее речи. Вначале, когда мать заметила, что девочка перестает достаточно точно произносить слова, она заставляла ее по несколько раз повторять одно и то же слово, чтобы добиться более четкого произношения. Но девочка понимала это лишь как требование по несколько раз повторять одно и то же. Так у ребенка укоренилась привычка каждое слово повторять по несколько раз, а произношение все ухудшалось в связи с исчезновением возможности слухового контроля над собственной речью.

К 9-летнему возрасту речь девочки была почти совсем недоступна восприятию окружающих. Запас слов ограничивался лишь самым узким обиходом. Сделанное ею устное описание двух картинок, изображающих, как мальчик, играя в мяч, разбил чернильницу и сбросил со стола другие вещи, представляло собою следующее: *мачи, мани, мачи* (мяч), *штоштошто* (стол). Так выглядел скудный речевой запас этой девочки.

Однако далеко не все дети, потерявшие слух в 5-летнем возрасте, дают столь резкую деградацию речи.

Более развитую речь мы наблюдали, например, у Алика Л., который также не дифференцирует на слух элементов речи начиная с 5 лет. Представление о его речи может дать следующее описание им серии картинок, составляющих рассказ: *Кошка, мышка, банка. Мышка убежала, кошка смотрит банку. Кот мышка смотрит. Кошка пошла*¹. Его письменная работа — изложение короткометражного фильма «Приключение лисенка» — демонстрирует сравнительно большой речевой запас: *Лиса схватил птица. Лиси схватил утка. Лиса посмотрел еж. Ястреб прилетел в лес. Ястреб скватил в лису. Лиса упал. Лиса бежала по лесу. Лиса бежит домой. Лиса балица сова убежала.*

В устной и письменной речи мальчика мы отмечаем весьма значительную недостаточность. Его рассказ беден. Фразы построены неправильно. Произношение его характеризуется целым рядом отклонений от нормы. Он допускает неправильные смягчения согласных, *й* замещает *л*, вместо *с* произносит *ц*. В сочетаниях согласных отмечаются добавочные звуки (например, *кошэка* — кошка). Его письмо изобилует характерными ошибками.

Приведем пример, представляющий случай полной сохранности речи при наступлении глухоты в том же возрасте. Валера Г. оглох к 5 годам. Разговорной речи он не слышит совсем и, несмотря на это, описывает картинки следующими словами: *Мальчик играет в мяч об стенку. Мальчик уронил мяч на цветы и чернила пролил, он стал плакать. Мальчик разбил стакан. Ручки попадали и карандаши. Пузырек упал. Мячик попал на стол.*

В произношении этого мальчика имеются небольшие отклонения в виде неправильного пользования смягчениями. Его письменная работа (описание серии картинок на тему «Как пустая корзинка стала полной») демонстрирует овладение правильным письмом: *Дети пошли в лес. Девочка просыпала ягоды. Девочка плачет. Мальчик и девочка дали ей своих ягод.*

Три приведенных нами случая показывают, насколько различно может быть состояние речи у детей, потерявших слух в одном и том же возрасте. У Вали А. сохранилась речь в виде ничтожных обрывков слов. У Алика Л. мы наблюдали развернутую речь со значительными дефектами. Валера Г. обладает полной, правильной речью.

В приведенных случаях различная степень сохранности речи зависела от условий развития детей до школы. В первом слу-

¹ Произношение не сохранено.

чае мать сознательно сопротивлялась тому, чтобы девочку обучали чтению с губ. Во втором случае близкие ребенка заметили, что он «читает по губам», и старались более четко произносить слова, чтобы сделать доступными ему свои артикуляционные движения. В третьем случае мальчик тотчас после наступления глухоты был обеспечен специальным обучением. Эти занятия, как мы видели, дали блестящие результаты: он полностью сохранил речь.

Мы видели из приведенной выше кривой, что некоторые дети обладают речью к моменту поступления в школу, вопреки раннему возникновению глухоты (до 3 лет). Такая сохранность речи, как показывают наблюдения, становится возможной при условии специально организованного обучения в дошкольном возрасте. Среди глухих школьников можно также встретить детей, которые оглохли уже будучи грамотными. Они резко отличаются по состоянию речи от прочих глухих учеников. С момента потери слуха речь этих детей продолжает развиваться в большей мере на основе самостоятельного чтения и письма.

Приведем письменную работу¹ ученицы IV класса московской школы для слабослышащих и позднооглохших Лиды К., оглохшей в 10-летнем возрасте.

В сосновом лесу под старой березой была нора. В норе жила рыжая лиса с лисятами. Однажды, когда лиса-мать ушла на охоту, один лисенок вылез из норы. Он стал нюхать воздух. Он увидел кузнечика и хотел его поймать, но кузнечик ускакал. На дереве сидела ворона. Она увидела лисёнка и стала красться к нему. Лисёнок тоже заметил ворону. Он остался на месте и стал следить за ней. А ворона всё приближалась. Она подскочила к нему и цап-царап его за нос. Лисёнок завизжал от боли. На его крик прибежала лиса-мать. Она прогнала ворону. Ворона села на дерево и стала умываться. Потом лисёнок пошел к озеру с матерью на охоту. Там были цыплята. Лиса воровала их. Лисёнок потерял мать. Он ушёл куда-то. Вдруг на спину лисёнку что-то вцепилось. Это был орёл. Орёл схватил лисёнка за ухо ногтями и полетел. Он прилетел на дерево. Лисёнок упал на камни. Он стал искать мать. Он выбрался из камней и пошёл в лес. Вдруг он встретил мать. Они радовались.

Речь этой девочки полностью сохранилась, так как к моменту возникновения глухоты она уже располагала не только устной, но и письменной речью.

¹ Девочка описывает короткометражный фильм «Приключения лисенка».

Среди глухих учащихся можно также встретить детей, у которых речь сохранилась благодаря сравнительно меньшему поражению слуха.

При наличии слуха на речевые звуки, произносимые хотя бы очень громко, у ребенка иногда сохраняется речь, вопреки раннему наступлению глухоты.

Итак, различный уровень сохранности речи у глухих детей зависит от ряда факторов. Основным фактором, способствующим сохранности речи у этих детей, является возникновение глухоты в более старшем возрасте. Исключительное значение в этом отношении имеет и специальное обучение. Степень остаточного слуха, как мы уже указывали, также играет при этом некоторую роль.

Таким образом, под влиянием трех этих факторов мы наблюдаем у глухих детей различный уровень развития речи.

При очень раннем возникновении глухоты без применения специального обучения мы наблюдаем полное отсутствие речи в школьном возрасте.

Важно отметить, что глухие дети, по различным причинам обладающие речью к моменту поступления в школу, отличаются между собой не только по состоянию речи. Они отличаются друг от друга по степени овладения чтением с губ и по своим возможностям усвоения первоначальной грамоты.

Дети, оглохшие в дошкольном возрасте, чаще приходят в школу без навыка чтения с губ. В отличие от них, дети, сохранившие речь благодаря раннему обучению чтению с губ, уже располагают в школьном возрасте этим важнейшим для них средством овладения основами наук.

В связи с отсутствием слуха некоторые глухие дети, сохранившие речь, долго не умеют вычленить звука из известного им слова, поэтому в этом случае требуется применение специальных приемов при обучении их грамоте.

Как бы ни были различны все эти дети, общим для них является та или иная степень сохранности речи к моменту поступления в школу при такой степени поражения слуха, которая не обеспечивает возможности самостоятельно овладеть речью с помощью слухового анализатора.

Таким образом, среди глухих детей мы имеем две резко отличные между собой группы.

Первую из них составляют дети, рано оглохшие и в связи с этим вынужденные с самого начала обучаться речи специальными методами, на основе использования сохранных рецепторов.

Вторую группу составляют дети, оглохшие в несколько более позднем возрасте и потому сохранившие речь. Некоторые из них при более раннем наступлении глухоты владеют речью в результате специального обучения.

Первую группу ранее принято было у нас называть глухонемыми. Существует мнение, что этого названия за ними сохранять не следует, так как в школе они сравнительно быстро освобождаются от немoty. Правильнее было бы их называть ранооглохшими.

Детей, относящихся ко второй группе, до сих пор называли позднооглохшими, но как мы видели выше, глухие дети нередко сохраняют речь не только по причине позднего наступления глухоты. Огромную роль при этом играет раннее специальное обучение. Перспективы развертывания специальных учреждений для детей дошкольного и дошкольного возраста позволяют ожидать увеличения контингента глухих детей, сохранивших речь к моменту поступления в школу, а специфика обучения этих детей будет зависеть не от времени возникновения глухоты, а от наличия или отсутствия у них речи.

В связи с этим мы считаем более правильным назвать таких детей не позднооглохшими, а глухими, сохранившими речь.

В следующем разделе мы остановимся более подробно на характеристике речевого развития ранооглохших и потому не сохранивших речи детей.

Глава 2 УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

РЕЧИ У РАНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ

Уровень речевого развития у ранооглохшего ребенка, естественно, находится в теснейшей зависимости от тех условий, в каких протекает это развитие. Специфическим для его развития является более или менее полное выключение функции слухового анализатора — этого важнейшего источника нормального овладения языком.

Чтобы яснее представить особенности развития ранооглохшего школьника, отличающие его от слышащего, мы попытаемся сравнить условия, в каких протекает развитие того и другого.

Основное условие, определяющее различное протекание речевого развития глухого и слышащего ребенка, связано с различным способом восприятия своей и чужой речи.

Развитие речи у ребенка, обладающего нормальными возможностями в отношении слухового анализа и синтеза, происходит в непосредственной практике речевого общения. Находясь в постоянном речевом контакте с окружающими его говорящими людьми, слышащий ребенок усваивает слова и словосочетания путем подражания речи окружающих в непосредственном речевом общении с ними. Он начинает правильно употреблять сравнительно сложные речевые формы еще задолго до приобретения способности полностью понимать основные закономерности языка.

«Человек владел словом, — говорил В.Г. Белинский, — еще прежде, нежели узнал, что он владеет словом; точно так же дитя говорит правильно грамматически, еще не зная грамматики, следовательно, еще не зная, что он говорит правильно грамматически»¹.

В начале своего речевого развития ребенок употребляет слова неправильно. Подражая окружающим и получая от них указания на те или иные ошибки, он постепенно переходит к правильному употреблению слов и речевых форм. Хотя речь ребенка почти аналогична речи взрослых, но значения употребляемых им слов в течение всего периода детства отличаются от значений слов взрослого человека. Овладение значением слова до поступления в школу происходит в процессе непосредственного речевого общения ребенка с окружающими.

В дальнейшем, в процессе овладения основами наук в школе, в общении с окружающими, при чтении литературы и на специальных уроках языка понимание значений слов у ребенка становится все более правильным.

Слыша речь окружающих, ребенок овладевает фонематическим составом языка, научается различать и произносить звуки со всеми нюансами произношения, доступными его слуху. Если ему не сразу удастся правильное произношение, то он с помощью слухового анализатора может контролировать свою речь и исправлять ее на основе сравнения с речью окружающих. Однако слух не является единственным анализатором, обеспечивающим развитие произношения. Говорящий ребенок имеет возможность не только слышать свою речь, но и воспринимать ее элементы кинестетически. Не только звуковые, но и кинестетические раздражения от движения его собственного артикуляционного аппарата достигают коры его головного мозга.

В.Г. Белинский. Сочинения, т. 1, 1896, стр. 340.

Ряд фактов, наблюдаемых при патологическом развитии речи у детей, указывает на исключительную роль кинестетического анализа в развитии речи слышащего ребенка. Специальные исследования детей, страдающих нарушением артикуляционного аппарата, показывают, что такие дети самостоятельно не приобретают достаточных представлений о звуковом составе слова, нередко в связи с этим страдают дисграфией, аграмматизмом, иногда даже недостаточно точно понимают слова¹.

По последним данным, неговорящие дети при нормальном слухе (так называемые алалики)² самостоятельно не приобретают способности точно дифференцировать фонематический состав слова. И только после того как с помощью специального логопедического воздействия дети приобретают возможность пользоваться устной речью, правильно произносить слова, они получают более четкое представление о звуковом составе слов. Последнее обычно обнаруживается при обучении детей письму и чтению.

Все это говорит об исключительном значении кинестетического анализатора для развития устной речи ребенка. Однако и участием этих двух важнейших для развития речи анализаторов (слухового и кинестетического) не ограничиваются факторы, необходимые для нормального развития речи.

Зрительный анализатор также играет немалую роль в развитии речи слышащего ребенка. Известно, что для акустического восприятия речи большое значение имеет возможность одновременно видеть лицо говорящего. Нередко люди с нормальным слухом, не имеющие возможности достаточно точно расслышать чью-либо речь, пользуются считыванием с лица. Возможность зрительно воспринимать речевые движения далеко не безразлична для развития произношения слышащего ребенка.

Значимость зрительного анализатора для развития произношения у слышащего ребенка становится особенно очевидной при наблюдении этого процесса у слепых детей. Известно, что слепые от рождения дети дольше зрячих страдают неправильным произношением целого ряда звуков.

Таким образом, в развитии речи нормального ребенка с неизбежностью участвуют кинестетический, слуховой и зритель-

¹ Р. М. Боскис и Р. Е. Левина. Влияние недостатков произношения на усвоение грамоты и правописания. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Учпедгиз, 1950, вып. 3 — 4.

² Р. Е. Левина. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). Учпедгиз, 1951.

ный анализаторы. Для возникновения речи на основе подражания, как это имеет место у маленького ребенка, слуховой анализатор, позволяющий воспринимать чужую речь, приобретает ведущее значение.

Выше мы уже приводили высказывания И.М. Сеченова о том, что главным условием развития речи является центральная связь между зрительным и слуховым аппаратами, с одной стороны, и всем комплексом движений, участвующих в образовании речевых звуков, — с другой, и что при этом слух играет ведущую, регулирующую роль.

Сохранившиеся у глухого ребенка анализаторы являются единственной базой овладения речью. Однако ни один из этих анализаторов по характеру своего функционирования не может обеспечить ребенку самостоятельное овладение языком. Каждый из них может быть использован глухим ребенком для овладения речью только с помощью учителя, как бы заменяющего ученику отсутствующий слух.

Рассмотрим роль этих анализаторов в обучении речи ранооглохшего ученика.

В отличие от того что мы наблюдаем у слышащего ребенка, ведущую роль в речевом развитии ранооглохшего ребенка играет зрительный анализатор, так как именно он имеет важнейшее значение для глухого в восприятии речи окружающих. С помощью зрительного восприятия ранооглохшие дети усваивают положение артикуляционного аппарата, необходимое для произношения всех доступных обозрению фонем.

И.М. Сеченов писал: «...в настоящее время, когда механические условия речи известны, выучивают говорить и глухонемых, но при этом руководителями движений зубов, челюстей, языка и неба служат для глухонемых зрительные впечатления»¹.

Чтобы помочь ранооглохшему ученику на основе зрительного анализа и синтеза овладеть произношением, учитель демонстрирует перед ним движения собственных речевых органов и дает возможность ученику им подражать. Сравнивая при помощи зрения свои артикуляционные движения с соответствующими движениями учителя, ранооглохший ребенок приобретает возможность придавать своему речевому аппарату положения, необходимые для произношения целого ряда звуков. Если артикуляция, характерная для произнесения како-

го-либо звука, оказывается недоступной или не полностью доступной зрительному анализатору ребенка, то ему в этом помогают путем привлечения других видов рецепции.

Неточность собственной артикуляции ребенок обычно не замечает, и корректировать ее приходится учителю.

Голосовой аккомпанемент, сопровождающий видимые движения звукопроизводительного аппарата, совсем недоступен зрению ребенка. Чтобы пояснить ученику, что речевые движения при произношении звуков сопровождаются голосовым аккомпанементом, исходящим от вибрации голосовых связок, обычно пользуются тактильно-вибрационной чувствительностью. Прикладывая руки к груди, к области расположения гортани и т. п., глухой ребенок получает возможность ощутить голосовое сопровождение речевых движений и вызвать в своих речевых органах соответствующую вибрацию.

Тактильно-вибрационная чувствительность используется не только для вызывания голоса, она привлекается также и для дифференциации некоторых фонем. Так, например, для того чтобы показать глухому ученику, что *и* звучит отлично от других более низких гласных звуков, учитель, произнося этот звук, кладет руку ученика себе на голову (звук *и* дает особенно четкую вибрацию в голове). Ощувив рукой вибрацию, ученик стремится достичь аналогичного эффекта. Этим способом он добивается более правильного произнесения звука *и*. Точно так же при обучении произношению звонких звуков ученику указывают на наличие соответствующей голосовой вибрации, сопровождающей эти звуки.

Таким образом, обучение ранооглохшего ребенка произношению звуков становится более эффективным благодаря широкому использованию тактильно-вибрационной чувствительности. Однако этот вид рецепции может быть использован глухим ребенком для овладения речью только при участии учителя, который направляет ученика на сознательное использование тактильно-вибрационных ощущений, связанных с восприятием некоторых звукопроизводящих движений речевого аппарата. Самостоятельное овладение речью только на основе этого вида рецепции для глухого ученика было бы возможно еще в меньшей мере, чем на основе зрительного.

Зрительное восприятие и тактильно-вибрационная чувствительность используются глухими детьми для воспроизведения чужих речевых движений. Для восприятия собственной речи они пользуются главным образом кинестетическим анализом и синтезом, отчасти позволяющим контролировать собственное

¹ И. М. Сеченов. Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947, стр. 264.

произношение. (Глухие дети, сохранившие остатки слуха, могут контролировать звучание собственной речи отчасти и с помощью слухового анализатора.) В связи с этим развитие произношения у ранооглохшего ребенка опирается главным образом на кинестетический анализ.

Используя зрение и тактильно-вибрационную чувствительность через пассивные упражнения (с помощью инструментов и без них), можно помочь ранооглохшему ребенку произвести движения, необходимые для произношения того или иного звука. Этим способом достигается возможность кинестетически ощущать произносимый им самим звук. Овладевая с помощью кинестетического анализатора движениями, необходимыми для произношения звука, глухой ребенок приобретает умение правильно артикулировать звуки. Путем систематических упражнений он все более совершенствует способность кинестетического контроля над собственной речью.

Таким образом, для овладения произношением глухой ребенок использует сохранившиеся у него анализаторы. Однако их использование происходит на принципиально иной основе, чем у слышащего ребенка. Глухой ребенок должен с особым напряжением анализировать раздражения, которые он получает через вышеупомянутые рецепторы. Овладение произношением у него протекает в большей степени как процесс систематического сознательного изучения движений, характерных для образования той или иной фонемы.

Как отмечалось выше, такое сознательное изучение речевых движений оказывается возможным только при участии другого лица, которое сообщает ребенку значения усваиваемых им элементов речи.

Естественно, что такой сложный путь овладения произношением звуков становится доступным ранооглохшему ребенку только в том возрасте, когда возможно уже более сознательное усвоение учебного материала. Подобный путь овладения произношением, конечно, непосилен был бы маленькому (двухлетнему) ребенку, так как для него оказывается возможным овладение речью лишь на основе непосредственного подражания. А для подражания речи основным средством может служить только акустический анализатор. Лишь в небольшой степени этому может служить зрение.

Вернемся, однако, к роли зрительного анализатора в овладении речью ранооглохшим ребенком. Чтобы иметь возможность пользоваться речью как средством познания и мышления, такому ребенку недостаточно овладеть только произношением.

Для этого ему необходимо овладеть всем словарным составом и грамматическим строем языка. Овладение всем сложным содержанием словесной речи достигается у ранооглохшего ребенка главным образом на основе зрительного анализа и синтеза. Обращенную к нему устную речь он воспринимает зрительно, с помощью чтения с губ. А чтение с губ становится возможным лишь в результате овладения некоторым запасом слов. При этом оно не обеспечивает возможности полностью, во всей сложности звукового состава, воспринимать каждое произнесенное слово.

Известно, что при зрительном восприятии устной речи с помощью чтения с губ возможно лишь частичное схватывание слов, для узнавания которых требуется их осмысленное соотношение с общим речевым контекстом. Это значит, что на основе одного только чтения с губ невозможно самостоятельное овладение новым, ранее неизвестным словом.

Самостоятельное обогащение запаса слов на основе чтения с губ возможно для ранооглохшего ребенка лишь в небольшой мере. Но обладающий слухом и владеющий языком учитель-сурдопедагог создает своему ученику условия, обеспечивающие сознательное усвоение значений слов, начиная с самых элементарных и кончая очень сложными.

Используя наглядную демонстрацию, развернутое объяснение значений слов и грамматических форм, предлагая их ученику в различном контексте и пр., учитель добивается от ученика понимания сложнейшей системы значений, выраженных в языке.

Однако овладение новыми словами, их грамматическими формами в условиях непосредственного устного общения на основе одного только чтения с губ не может быть осуществлено. Ранее не известное ученику слово может быть полностью воспринято только при условии дополнительного использования письма или дактилологии. Последнее также становится возможным лишь в условиях специального обучения.

Таким образом, зрительный способ восприятия глухим ребенком обращенной к нему устной речи, единственно для него доступный, гораздо более сложен и менее совершенен, чем слуховой. Полнота, точность и количество воспринимаемого речевого материала на слух, естественно, выше, чем в условиях восприятия речи по чтению с губ (особенно на ранних этапах обучения). Зрительный анализатор при условии специального обучения в сочетании с кинестетическим и тактильно-вибрационным компенсирует глухому ребенку отсутствующий слух.

Кинестетические и вибрационные ощущения играют роль лишь для развития экспрессивной речи глухого ребенка. Зрительный же анализатор не только в огромной степени способствует развитию собственной речи ранооглохшего, но и навсегда остается для него единственным способом восприятия обращенной к нему устной речи. (Имеющиеся у глухих детей остатки слуха могут быть использованы для восприятия чужой речи лишь в дополнение к зрительным впечатлениям.)

Итак, овладение языком на основе использования сохранных анализаторов при обязательном участии обучающего лица составляет первое условие, определяющее своеобразие речевого развития ранооглохшего ребенка.

Ограниченные возможности речевой практики глухого ребенка в сравнении с речевой практикой маленького слышащего ребенка являются вторым важнейшим условием, определяющим своеобразие в развитии его речи.

Непосредственное подражание речи в процессе общения играет у глухого ребенка значительно меньшую роль, чем у слышащих детей. Использование устной речи на ранних этапах обучения в основном ограничивается общением с педагогами.

Те закономерности языка, которые слышащий ребенок очень рано усваивает благодаря огромной речевой практике, глухой ребенок вынужден усваивать в иных условиях. Его речевая практика неизбежно в большей или меньшей степени ограничена, так как слух является единственным анализатором, способным обеспечить ребенку полноценное речевое общение. Для пополнения скудной речевой практики глухого ребенка, для ускорения процесса овладения языком сурдопедагог предпринимает целый ряд мероприятий, помогающих ученику сознательно усваивать язык. В овладении звуковым составом языка, словарным запасом, морфологическим и синтаксическим строем языка особую роль играет систематическое изучение языка в пределах, доступных ребенку.

Ограниченные возможности овладения речью в непосредственном общении с окружающими должны быть компенсированы сложнейшим процессом детального изучения всех закономерностей языка в обстановке специального обучения. Ранооглохший школьник узнает от учителя, из каких звуков состоит слово, каково должно быть положение речевых органов для произношения того или иного звука; он узнает, где

имеется ударение в словах и фразах; с помощью систематических разъяснений учителя и упражнений быстрее овладевает грамматическим строем языка. Учитель вынужден специально работать над разъяснением значения большинства новых слов и способов их использования в предложении.

Таким образом, овладение словарным запасом и морфологическим и синтаксическим строем языка у глухого ученика в наибольшей мере происходит на основе детального систематического их изучения.

Он овладевает грамматически правильной речью только после того, как сознательно, в процессе специального обучения усвоил ее закономерности. Это положение коренным образом отличает сложный путь речевого развития ранооглохшего ученика от пути маленького слышащего ребенка, овладевающего речью в процессе непосредственного устного общения.

Было бы, впрочем, неправильно думать, что ранооглохшие дети смогут овладеть языком совсем вне практики речевого общения. Далеко не все закономерности языка могут быть сообщены ребенку путем объяснения, да и вообще овладеть языком, зная только его основные законы, без овладения материалом языка невозможно. Поэтому в школе глухому ученику специально обеспечивается максимальная речевая практика. При помощи максимального использования самостоятельного чтения, самостоятельных письменных высказываний и создания особого речевого режима в школе обогащается практика речевого общения ранооглохшего ученика.

В последнее время в советской сурдопедагогике особенно много работают над вопросом обогащения речевой практики глухого ребенка. Для этой цели, например, С.А. Зыков предложил широкое использование дактилологии в период первоначального обучения глухих детей языку. А.Ф. Понгильская (на школьниках) и Б.Д. Корсунская (на детях дошкольного возраста), разрабатывающие методику использования дактилологии, достигли значительных успехов в обогащении речи глухих детей.

Широко известен особый успех домашнего индивидуального обучения глухих детей. Он, с нашей точки зрения, объясняется богатой речевой практикой, которая в этих условиях достигается, во-первых, постоянным общением с обучающим лицом и, во-вторых, нормальным речевым окружением глухого ребенка, обучающегося дома. Однако какие бы условия речевой практики ни создавались для глухого ребенка, осознанное изучение законов языка все же остается характерным отличием его речевого развития.

Третьим условием, определяющим своеобразие развития словесной речи у глухого ребенка, является недостаточная потребность в этом способе общения.

Как известно, в начале специального обучения рано оглохший ребенок не испытывает еще потребности в словесной речи, так как она в этот период настолько бедна, что почти не может служить для его общения с окружающими. Отсутствие непосредственной потребности в словесной речи является серьезным препятствием для эффективного овладения языком на ранних этапах обучения ранооглохшего ребенка. В дальнейшем, когда ребенок усвоит некоторый речевой материал и научится им пользоваться, естественно, возрастет потребность в речевом общении. В специальной школе предпринимаются специальные мероприятия для развития у ранооглохших детей потребности в словесном общении.

Приведенные три условия в основном определяют специфические затруднения (по сравнению с условиями развития речи у маленького слышащего ребенка), которые имеют место при овладении ранооглохшими школьниками языком. Однако при выяснении особых условий развития речи у глухих школьников нельзя ограничиться только их отрицательной оценкой.

Необходимо указать на более старший возраст и связанный с ним иной уровень психического развития как на четвертое условие, также определяющее различный характер речевого развития у глухих и слышащих детей.

У слышащего ребенка развитие устной речи начинается в конце первого или в начале второго года жизни, т. е. на том этапе развития, когда возможно почти исключительно непосредственное, мало осознанное восприятие всего окружающего, в том числе и языка.

Глухой школьник начинает овладевать языком в более сознательную пору своей жизни. Он к этому времени уже в состоянии отражать окружающую действительность не только непосредственно, но и сознательно, с помощью учителя, изучать окружающее во всех его сложнейших проявлениях.

Игнорирование возрастного фактора при разработке методов обучения ранооглохших в свое время привело к использованию неправильных педагогических приемов. Применение метода так называемой материнской школы и даже метода «целых слов» имело своей причиной недостаточный учет возрастных особенностей ранооглохшего ученика.

Даже в том случае, когда обучение ранооглохшего ребенка начинается в дошкольном возрасте, значение возрастного фактора остается в силе. Глухой ребенок, достигший 3 — 4-летнего возраста, имеет возможность гораздо более осмысленно и осознанно подражать. Все это создает условия для сознательного изучения некоторых закономерностей языка глухим дошкольником.

Таковыми возможностями еще не располагает слышащий ребенок, начинающий усваивать язык на втором году жизни в условиях непосредственного подражания. Глухой ребенок дошкольного возраста обладает уже значительным запасом представлений об окружающих явлениях действительности и их отношениях.

Своеобразное развитие речи ранооглохшего (глухонемого) школьника, следовательно, определяется четырьмя специфическими условиями.

1. Овладение языком без участия слухового анализатора (или при его минимальном участии), а лишь на основе других сохранных рецепторов.

2. Овладение языком при недостаточной речевой практике и ограниченных возможностях непосредственного подражания, главным образом на основе специального обучения, путем осознанного усвоения закономерностей языка.

3. Овладение языком при ограниченной (на ранних этапах обучения) потребности в устном общении с окружающими.

4. Овладение языком на том уровне развития, когда уже оказывается возможным сознательное изучение языковых закономерностей на основе накопленного жизненного опыта и обобщения действительности.

Именно эти условия приводят глухого ребенка к тому своеобразию в развитии словесной речи, какое мы у них наблюдаем. Отсюда — наблюдаемые у глухих детей особенности произношения, медленный темп овладения речью и крайнее своеобразие усвоения значений слов и грамматических форм (в отличие от слышащего ребенка, который на основе подражания начинает правильно пользоваться словами и речевыми формами задолго до полного овладения их семантикой).

Общие законы развития психики ребенка и, в частности, общие законы их речевого развития определяют и речевое развитие глухого ребенка. Так, например, глухой ребенок, как и слышащий, усваивает речь в условиях подражания. Однако он не может подражать речи до тех пор, пока его внимание не будет специально обращено на некоторые доступные ему ре-

чевые проявления, а для этого требуется специальное обучение. Подражание речи окружающих глухому ребенку доступно в некоторых пределах лишь на основе восприятия видимых речевых проявлений.

Если присмотреться к условиям накопления словаря и овладения грамматическим строем языка у слышащего и глухого ребенка, то и здесь можно увидеть очень много сходных черт. И это нетрудно объяснить. Закономерности овладения новым материалом, характерные для всякого ребенка, зависят от объективных свойств изучаемого материала (в данном случае языкового). Они-то и определяют то сходство в развитии речи глухого и слышащего ребенка, какое мы здесь наблюдаем.

Выше мы указывали на замедленное развитие потребности словесного общения у ранооглохших детей. Однако это не значит, что у этих детей вообще ослаблена потребность в общении. Отсутствие речи у ранооглохшего ребенка ведет к бурному развитию выразительных мимических и жестикуляторных средств, временно используемых им в целях общения.

Было бы в связи с этим неправильно ограничить рассмотрение речевого развития ранооглохшего ребенка анализом развития его словесной речи.

Глава 3

МИМИЧЕСКАЯ РЕЧЬ ГЛУХОНЕМЫХ

Усвоение словесной речи глухим ребенком с неизбежностью происходит в условиях использования в той или иной мере выразительных движений лица и жестикуляции. Сурдопедагоги, утверждающие возможность полного игнорирования этих выразительных средств при обучении, глубоко заблуждаются.

Специальный педагогический процесс, организуемый для ранооглохшего ребенка, имеет своей основной целью обучение словесному общению. Но изучение закономерностей мимического выражения мыслей, мимического общения, наблюдаемого у глухих школьников, является исключительно продуктивным способом объяснения некоторых особенностей их словесно-речевого развития.

Как показывают исследования, особенности развития словесной речи глухонемого остаются недостаточно понятными без углубленного анализа закономерностей мимического общения глухих. Такой анализ необходим не для использования

мимики-жестикуляторной речи в обучении, а для правильного понимания условий развития речи и мышления учащихся. Само собой разумеется, что здесь не идет речь об анализе той мимической речи, какой пользуются переводчики для общения со взрослыми глухими, уже обученными и хорошо владеющими языком. Для нас важно рассмотреть особенности развития мимической речи ранооглохших школьников на разных этапах их обучения с обязательным учетом тех реальных условий, в которых протекает их развитие.

Как мы уже указывали, ребенок, лишенный слуха и потому (до специального обучения) не имеющий возможности общаться с окружающими людьми посредством словесной речи, естественно испытывает потребность в другом способе общения. Звуковая речь без обучения ему недоступна, и поэтому он вынужден осуществлять общение с помощью мимических выразительных средств.

Это значит, что мимическая речь развивается у ранооглохшего ребенка как средство своеобразной компенсации отсутствующей словесной речи. Это положение очень важно для правильного понимания роли мимической речи в развитии глухого ребенка. Само собой разумеется, что компенсаторная роль мимической речи тем меньше, чем больше развита словесная речь. По мере овладения словесной речью глухой ребенок все меньше нуждается в ее компенсации с помощью выразительных движений. Отсюда компенсаторная роль мимики-жестикуляторной речи в условиях правильного обучения носит лишь временный характер.

Но откуда появляются первые мимические знаки?

Как известно, понимание жестов и у нормально слышащего ребенка нередко предшествует пониманию устной речи. Окружающие ребенка люди невольно пользуются этим способом в общении с ним. И слышащие дети очень рано научаются подражать жестам и мимическим движениям. Маленький слышащий ребенок, еще не владеющий в достаточной степени устной речью, пользуется в некоторой степени жестами и мимикой лица для сообщения своих желаний, просьб и т. д. У маленького слышащего ребенка можно часто наблюдать так называемый указательный жест — указание на просимый, желаемый или вообще привлекающий внимание ребенка предмет. Можно наблюдать у маленьких слышащих детей даже и своеобразную драматизацию действия. Однако этот способ общения лишь в весьма малой степени развивается у слышащего ребен-

ка, так как на смену ему быстро приходит словесная речь, которой он легко овладевает с помощью слуха, постоянно употребляемая окружающими и наиболее удобная для общения со слышащими людьми.

Что касается глухого ребенка, то у него из только что приведенных намеков на мимические беседы вырастает еще дома, до поступления в школу, более развитая мимическая речь. В силу потребности в общении глухой ребенок все больше и больше приспосабливается к выражению с помощью мимических и жестикulatorных движений определенных обозначений. Он научается не только указывать на предметы, но и имитировать некоторые действия и драматизировать некоторые события, выражая таким образом и соотношения между предметами. В дальнейшем, особенно в общении с другими глухими, по мере своего развития глухой ребенок получает возможность мимически обозначать не только самые конкретные явления, но и некоторые более сложные, отвлеченные понятия.

Таким образом, мимическая речь у глухих детей развивается в силу отсутствия у них более совершенного и принятого способа общения — словесной речи. Никто не обучает глухого ребенка мимической речи, он сам ею овладевает в процессе непосредственного общения с окружающими.

Не следует думать, что все глухие школьники поступают в школу с развитой мимической речью. Напротив, подавляющее большинство глухих детей поступают с умением обозначать лишь небольшое количество самых конкретных и близких ребенку предметов и явлений. Они обычно могут мимически обозначить некоторые предметы, изобразить наиболее часто наблюдаемые действия. Некоторые из них умеют мимически обозначить элементарные качества предметов (например, большой, маленький, красный и т. п.), другие умеют описать с помощью мимических и жестикulatorных движений какое-нибудь несложное событие, выразить жалобу, элементарную просьбу и т. п.

Уровень развития мимической речи поступающего в школу глухого ребенка зависит от двух причин: от его индивидуальных особенностей и от характера того окружения, в каком он развивался до школы. Живой, любознательный, общительный ребенок успевает накопить к моменту поступления в школу несколько больший запас мимических знаков. Вялые, замкнутые дети, естественно, имеют к началу школьного возраста лишь ограниченный запас выразительных средств, могущих в некоторой степени служить общению. Еще в большей степени

уровень развития мимической речи глухого школьника зависит от второй причины. Если окружающие ребенка лица старались понимать мимику и жесты ребенка, если сами общались с ребенком посредством мимики и жестов, то этим они содействовали развитию мимической речи.

Само собой разумеется, что наиболее высокий уровень развития мимической речи мы наблюдаем у тех глухих детей, которые приходят в школу из семьи глухих. Напротив, в тех семьях, где глухой ребенок, стремящийся к мимическому общению, не встречает поддержки со стороны окружающих, он накапливает значительно меньший запас выразительных средств.

В тех случаях, когда глухого ребенка очень рано начинают обучать устной речи и тем самым отчасти вооружают средствами словесного общения, мимическая речь развивается в значительно меньшей степени. И это понятно. Если, например, ребенка, лишенного слуха, очень рано обучить произношению имен окружающих, то он не станет изобретать мимических обозначений. Если дать ему словесное обозначение окружающих предметов, то он (конечно, при определенных требованиях к нему) будет пользоваться известными ему словами. Таким образом, раннее обучение словесной речи будет естественным препятствием для развития мимического общения.

В общении слышащих мимические и жестикulatorные движения, сопровождая устную речь, лишь придают ей большую выразительность. Они позволяют подчеркнуть некоторые эмоциональные моменты, выраженные в словах, усилить впечатление от устной речи. Такие жесты и мимика, сопутствующие устной речи, играют лишь вспомогательную роль в общении. Наличие их не обязательно для понимания устного сообщения.

Совершенно иную роль играют те жесты и мимические движения, которые составляют мимическую речь глухих. Этими мимическими знаками выражаются определенные значения, и в мимической речи они являются для глухих детей, еще не владеющих словесной речью, основным, а не вспомогательным средством общения. Различная роль мимики и жестов в устном общении слышащих и мимическом общении глухих создает различие и в характере жестов. Жесты глухих составляют некоторую своеобразную речевую систему, носят более или менее постоянный характер, значительно богаче и разнообразнее.

Как известно, наиболее распространенной формой мимического выражения у глухих является имитация действия. Этим способом обознача-

ются не только сами действия, но и предметы, с которыми может быть связано данное действие. Так, например, вода изображается действием, которое производится при питье воды; птичка изображается движением, напоминающим полет птицы, нож обозначается жестом, соответствующим действию «резать».

В одних случаях используется то действие, какое производит сам предмет (например, птичка), а в других случаях изображается то действие, которое производят с данным предметом (например, с водой) или при помощи данного предмета.

Другой способ мимического выражения — описательный, он заключается в более или менее полном наглядном описании предмета. Здесь обычно используется либо обрисовывание контура предмета (рисующий жест), либо пластическое изображение его (пластический жест). Примером рисующего жеста может служить мимическое обозначение луны: большим и указательным пальцами в воздухе рисуется серп луны. Мимическое изображение чайника может служить примером пластического жеста: кисть руки складывается в кулак, при этом отводится мизинец, который изображает носик чайника, отведенный большой палец изображает ручку, а все остальные пальцы, прижатые к ладони, изображают корпус чайника. Гриб изображается двумя руками. Одна рука символизирует шляпку, другая — ножку гриба (рис. 4).

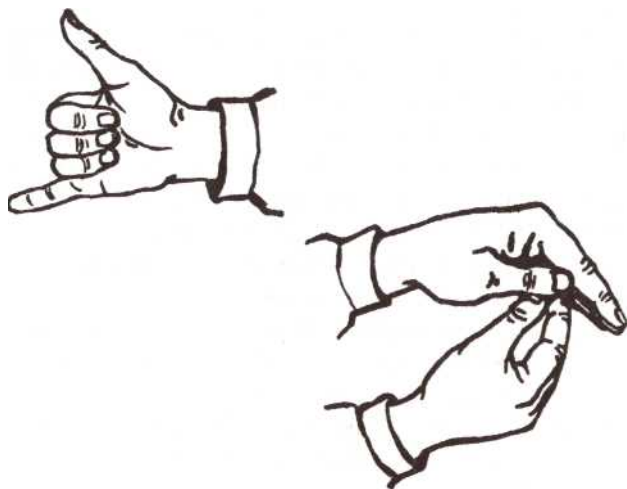


Рис. 4. Мимическое изображение чайника и гриба

Часто в мимической речи применяется сочетание первого способа со вторым — один и тот же предмет одновременно изображается путем обрисовывания и с помощью характерного для него действия. Примером такого мимического выражения может служить жест, обозначающий лодку. (Соединенные кончики пальцев обеих рук изображают нос лодки, причем сложенные таким образом кисти делают движение вперед, как бы изображая продвижение лодки по воде.)

Одним из самых простых и рано возникающих способов мимического выражения является указание на наличный предмет, так называемый указательный жест. Существуют предметы, которые в мимической речи обозначаются лишь с помощью указательного жеста. Например, не существует изобразительных жестов для обозначения частей человеческого тела (нос, рот, глаза, руки, ноги).

С помощью указательных жестов обозначаются также некоторые пространственные и временные явления. Так, например, движением руки вперед обозначается действие «вперед». Движением ладонной поверхности кисти правой руки к плечу обозначается действие «назад». При этом временное понятие «раньше» может быть изображено аналогично понятию «назад».

Для обозначения действий и переживаний в мимической речи глухих используется имитирование того явления, какое надо обозначить. Например, переживание жалости выражается прижатием к груди сложенной в кулак кисти руки, этот жест сопровождается мимическим выражением лица, соответствующим жалости.

Для мимического изображения элементарного действия применяется простая его имитация: например, «писать» обозначается движением, напоминающим процесс письма, «плавать» — движением, имитирующим плавание, и т. д.

Для обозначения качества предмета используется либо имитация переживания, связанного с данным качеством (например, для обозначения качества «кислый» мимике лица придается такое выражение, которое бывает при ощущении чего-то кислого), либо указание на другой предмет, обладающий подобным качеством (например, для обозначения красного цвета указывают на губы).

Приведенное описание способов мимического выражения свидетельствует наглядности и симпрактичности мимического языка маленьких глухих школьников.

Мимические знаки не заключают в себе того сложного обобщения, какое характерно для словесной речи. Так, в мимическом жесте, обозначающем «стол», обязательно должен быть выражен внешний вид стола. Для обозначения круглого стола существует один мимический знак, для обозначения четырехугольного — другой и т. п. Мимический знак, как правило, очень близок к тому реальному предмету, который им обозначается.

Ту же особенность мимического знака можно обнаружить и в изображении действий. Например, у учащихся младших классов школы глухих чаще всего нет мимического знака, который служил бы для обозначения нашего понятия «прыгать», зато есть отдельные мимические знаки, обозначающие «прыгать на одной ноге», «прыгать на двух ногах» и т. п. У них нет мимического знака, соответствующего понятию «раскрашивать», но есть отдельные жесты, обозначающие раскраску карандашом, красками и т. п. Они не имеют мимического знака для обозначения действия «стирать» (в смысле стирать написанное или нарисованное), но пользуются различными знаками для обозначения понятий «стирать тряпкой с доски», «стирать резинкой» и т. п.

Одним словом, для мимического обозначения маленькие ученики школы для глухих используют имитирование лишь конкретного действия. Обобщенного мимического знака, который соответствовал бы нашему словесному понятию, они еще не имеют. В результате в мимической речи таких детей обнаруживается своеобразная «многословность», так как ряд разных мимических знаков соответствует одному слову.

Наряду с только что описанной «многословностью», в связи с той же элементарностью обобщения и симпрактичностью, характерной для мимической речи глухих школьников, мы обнаруживаем и противоположное явление — своеобразную «многозначность» и недостаточную дифференцированность мимических знаков. Так, для обозначения двух различных явлений, близких по своей наглядности, иногда используется один мимический знак (например, «вода» и «пить» обозначаются одинаково — движением, напоминающим питье из стакана). Примером того же может служить одинаковое мимическое обозначение ножа и действия «резать» и т. п. Можно также привести примеры одинакового обозначения предмета и качества. Например, «губа» и «красный» одинаково обозначаются указанием на губу.

Во многих случаях целый ряд явлений обозначается одним и тем же способом. Например, «портной», «шить», «игла» обозначаются движением, напоминающим шитье иглой.

Одинаковое обозначение различных явлений не создает все же особенных недоразумений в процессе мимического разговора глухих детей. Из контекста беседы и из той ситуации, в какой она происходит, почти всегда можно понять, что именно обозначено данным жестом. Например, если на вопрос — «Какого цвета данный предмет?» последует указание на губу, то следует понять этот жест как знак, соответствующий качеству «красный». Указание на губу в ответ на вопрос «Что ты ушиб?» будет обозначать именно губу, а не цвет.

Описанные «многозначность» и «многословность» жестов выражены на разных этапах развития мимической речи глухого школьника в различной степени. Особенно ярко представлены эти явления у самых младших глухих школьников, но в дальнейшем обобщение в мимической речи постепенно нарастает, симпрактичность и чрезмерная конкретность мимической речи уменьшаются, появляются мимические знаки, гораздо более обобщенные и в то же время более дифференцированные. Так, например, у старших школьников появляются отдельные знаки для обозначения «работать», «забывать», «рабочий» и т. п. В то же время для обобщенного обозначения ряда конкретных случаев, соответствующих понятию «прыгать», выделяется один мимический знак, совпадающий со словесным понятием «прыгать». То же самое наблюдается и в отношении других словесных понятий.

При этом важно иметь в виду, что мимическая речь маленьких глухих детей еще не содержит определенного запаса устоявшихся мимических знаков, с помощью которых можно было бы вести любую беседу. Мимическая речь глухих учащихся непрерывно обогащается новыми знаками по мере расширения круга наглядных представлений. Почти в каждой беседе возникают новые мимические знаки, которые становятся понятными из контекста беседы. Более общие понятия, возникающие в процессе овладения языком, сразу же находят себе мимические обозначения. Они либо черпаются из числа уже готовых знаков, которые используются взрослыми глухонемыми, либо импровизируются в процессе беседы.

В качестве наиболее демонстративного проявления поступательного развития мимических знаков глухих детей мы наблюдаем так называемые переводные мимические знаки, которые

возникают в процессе овладения словесной речью и под ее влиянием.

Мимические знаки глухих детей различны даже в одном школьном коллективе: старшие дети могут пользоваться более обобщенными дифференцированными знаками, в то время как ученики младших классов еще пользуются более элементарными жестами.

В литературе можно встретить точку зрения, которая отрицает какие бы то ни было грамматические закономерности в мимической речи. Это ошибочное мнение возникает потому, что элементарный мимический язык в смысле грамматическом обладает своеобразием, резко отличающим его от словесной речи.

На ранних этапах развития этой речи мимическими знаками изображаются только три категории — предмет, действие и качество. При этом, как мы видели, очень часто одним и тем же способом обозначают предмет и действие.

Предлоги, союзы и другие служебные категории совсем отсутствуют на ранних этапах развития мимической речи.

Последовательность знаков в мимической речи не совпадает с последовательностью слов в нашем предложении. Так, обозначение предмета в мимической фразе всегда выражается раньше, чем обозначение действия. Например, во фразе *Девочка кормит цыплят* мимические знаки даются в характерной последовательности: *Девочка цыплята кормит*. Из этого примера видно, что слова, служащие в русском языке дополнением, в мимической фразе предшествуют сказуемому. Мимические знаки, обозначающие качество, всегда употребляются после обозначения предмета, к которому относится данное качество. Например, в мимическом выражении мы не найдем последовательности: *Красное яблоко*. Наоборот, сначала изображают «яблоко», а затем «красное». То же самое касается и жестов, соответствующих вопросительным словам. Мимически обычно обозначают: *Корзина яблок в сколько?* вместо *Сколько яблок в корзине?*

Отрицание *не* и *нет* ставится всегда после того, как изображено явление, которое предполагается отрицать (например, *Мальчик писать нет* и т. п.). Число в мимической фразе обозначается после того, как назван предмет.

В мимической речи говорят: *Яблоко четыре*, а не: *Четыре яблока*, как это выражено в нашем флексивном русском языке. Мимическое предложение может быть построено примерно так: *Мальчик яблоко красный четыре купить*. Это будет значить, что мальчик купил четыре красных яблока.

Так выглядит мимическая речь глухих школьников младших классов. Однако в процессе обучения мимическая речь глухих школьников подвергается своеобразным изменениям.

В этом развитии проявляется тенденция ко все большему приближению мимического языка к словесному. Уточняются отдельные мимические знаки, появляются мимические обозначения более общих понятий. Обогащается грамматическое разнообразие мимической речи, включаются предлоги и союзы. Появляется тенденция выражать с помощью дактилологических знаков некоторые морфологические связи в предложении. В результате этого постепенно отпадает необходимость в синтаксической последовательности, свойственной элементарной мимической речи. Переводные жесты в развивающейся мимической речи занимают уже более значительное место. Прежняя симпрактичность постепенно уменьшается. Мимические знаки приобретают более обобщенное условное значение.

Обладающие наибольшей условностью, переводные жесты по принципу своего построения и по степени выраженного в них обобщения ярче всего демонстрируют влияние словесной речи на развитие мимической.

Примером переводного жеста может служить мимическое обозначение слов *барабанная перепонка*: движением, изображающим поколачивание палочек по барабану, обозначается первое слово, второе слово обозначается движением пальцев правой руки, покрывающих кольцообразное отверстие, образованное большим и указательным пальцами левой руки. Подобное мимическое обозначение могло возникнуть только как перевод словесного обозначения. Характерно, что обычная для элементарного мимического знака симпрактичность здесь отсутствует. Мимический знак, примененный в данном случае для обозначения слова *барабанная*, употребляется для упоминания барабана вообще, а не только для того барабана, к которому имеет прямое отношение поколачивание палочек.

Приведем пример переводного жеста, в котором специальным обозначением выделена приставка. Слово *предусмотреть* в развитой мимической речи обозначается двумя мимическими знаками: первый изображает предлог *перед*, а второй соответствует слову *смотреть*. В таком расчлененном обозначении понятия «предусмотреть» ясно сказывается перевод словесного обозначения на мимическое. Характерно, что в этих мимических знаках выделено значение такого грамматического элемента слова, которое на ранних этапах развития мимического языка глухого

ребенка обычно совсем не обозначается. Этот пример показывает, как под влиянием словесной речи развивается грамматический строй мимического языка.

Характерно, что это развитие идет по пути приближения грамматических закономерностей мимического выражения к закономерностям словесной речи. Черты, типичные для сим-практичного мимического языка, явно вытесняются. Законы словесной речи становятся на место законов элементарной мимической речи. Такое вытеснение мимической речи в процессе овладения словесной (в том числе и дактилологической) с наибольшей очевидностью проявляется в тех мимических обозначениях, которые содержат наряду с мимическим изображением того или иного явления и дактилологическую часть.

Примером может служить мимическое обозначение понятия «зоотехник», в котором дактилологически выражается *зоо*, а мимически обозначается только техник (приводится мимический знак, соответствующий движению зубчатых колес машины, хотя о машинах здесь речи нет; мимическое обозначение слова *техник* здесь содержит типичное словесное обобщение). Многие слова в мимической речи владеющих речью глухих совсем не приобретают мимического обозначения и выражаются только дактилологически.

В мимическом общении владеющих словесной речью глухих взрослых (мимическая речь обычно используется ими только в общении между собой или на больших собраниях) некоторые понятия выражаются только словами и воспринимаются с помощью чтения с губ. В их речи имеются мимические знаки, которые понятны только при сопутствующем использовании словесной речи.

Таким образом, мимическая речь глухих учащихся, возникающая на основе потребности в общении, на ранних этапах их обучения находится лишь в зачаточном состоянии, в дальнейшем она развивается одновременно со словесной речью и под ее непрерывным воздействием.

Развитие способов выражения и характера обобщения в мимической речи идет по пути уподобления словесной речи. При этом отмечается явная тенденция к вытеснению мимического способа общения, на место которого приходят словесные формы речи (устная и дактилологическая).

Конечный результат противоречивого развития двух способов общения глухих — мимического и словесного — представляет мимическая речь взрослых глухих, овладевших словесной речью. Такой мимической речью пользуются обычно специали-

сты-переводчики, помогающие глухим общаться со слышащими. В ней почти полностью отсутствуют закономерности мимической речи необученных речи глухонемых. Мимико-дактилологическая речь переводчиков есть лишь техническое средство использования словесной речи, средство более доступное зрительному восприятию.

Такое развитие мимической речи одновременно со словесной у глухого ученика естественно сопровождается поступательным развитием его мышления.

Существует точка зрения, согласно которой мимическая речь оказывает вредное влияние на развитие словесной речи глухого ребенка. Это предположение основывается на том, что мимическая речь, обладая иными грамматическими закономерностями, якобы способствует внедрению этих особенностей в словесную речь глухого ребенка. Сторонники этой точки зрения объясняют своеобразие построения словесной речи глухих прямым влиянием мимической речи. Внешнее сходство в построении той и другой формы речи глухих детей (перестановка слов во фразе, своеобразное пользование грамматическими формами и т. п.) понимается ими как перенос закономерностей мимической речи на словесную.

Между тем, как это уже было нами ранее показано¹, сходство в построении этих форм речи должно рассматриваться как одно и то же явление речевого недоразвития. Недостаточность овладения значениями слов и грамматических форм у глухого ребенка не скрывается за правильным употреблением их, как это имеет место у слышащего ребенка. Недоразвитие семантики мимической и словесной речи маленького глухого ученика создает то сходство в построении высказываний, какое мы наблюдаем в обеих формах речи на раннем этапе обучения.

Таким образом, речевое развитие глухого ребенка протекает в условиях взаимодействия двух развивающихся у него речевых систем.

Из сказанного отнюдь не следует, что глухих детей надо специально обучать мимической речи и что в обучении их следует широко пользоваться мимической речью.

Мы остановились на некотором описании мимической речи ранооглохших детей не для того, чтобы решать вопрос об ее непосредственном педагогическом значении. Это значение различно в зависимости от условий обучения глухого ребенка. Если

¹Р. М. Боскис. О развитии словесной речи у глухонемых детей. М., Учпедгиз, 1939.

для такого ребенка очень рано создается обстановка, позволяющая широко использовать словесную речь, то сопутствующее применение выразительных мимических движений может быть исключено. При позднем начале специального обучения полезно рациональное использование того мимического багажа, каким ребенок овладел до школы или приобрел в школьном коллективе.

Мы попытались кратко изложить основные закономерности развития мимической речи глухонемых, потому что их рассмотрение проливает свет на некоторые особенности развития словесной речи глухих. Мимическая речь маленьких глухих есть система выразительных средств, отражающих наглядное обобщение действительности и возникающих у ребенка, лишенного словесных обобщений. В их мимической речи, в ее своеобразном «словаре», в ее элементарном «грамматическом строе» отражен свойственный этой своеобразной речи лишь наглядный уровень обобщения. Особенности употребления слова в недоразвитой словесной речи ранооглохших детей, своеобразное использование грамматических форм, как мы увидим ниже, также отражают чрезмерно наглядный уровень обобщения.

Сопоставление недоразвитой словесной речи глухих детей с их мимической речью помогает понять те ошибки в пользовании языком, какие мы наблюдаем у ранооглохших школьников.

Глава 4

АНАЛИЗ ТАК НАЗЫВАЕМОЙ НЕЛОГИЧНОСТИ РЕЧИ РАНООГЛОХШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Из особых условий развития речи глухого ребенка вытекает все ее своеобразие.

Мы не будем специально останавливаться здесь на особенностях произношения глухих детей, так как этот вопрос только в небольшой степени касается той проблемы, которая освещается в настоящей работе.

В данной главе мы ставим своей задачей проследить особенности словарного состава и грамматического строя речи учащихся школы для глухих.

В сравнительно богатой литературе, посвященной вопросам глухонемых, можно встретить лишь констатацию факта своеобразия речи глухонемых, еще не вполне овладевших языком, но научному анализу это своеобразие не подвергалось. Во мно-

гих работах имеются указания на «нелогичность» речи глухонемых. Можно даже встретить высказывания о сходстве речи глухонемого с бредом сумасшедшего.

Немало мы встречаем в литературе указаний на якобы характерное для них отсутствие временных, пространственных представлений и т. п. И такие указания, как правило, пытаются подтвердить «нелогичными» высказываниями глухих детей.

Из констатации факта нелогичности речи глухих недостаточно сделать вывод о необходимости особых условий их обучения, особых мер педагогического воздействия. Для выбора особых методов обучения глухих мало констатировать факт своеобразия, необходимо проанализировать наблюдаемые у них особенности.

Обозначение своеобразия речи глухонемого термином «нелогичность» может показаться действительно правомерным, когда читаешь типичные для глухих детей самостоятельные письменные работы.

Как показал анализ собранного нами материала, основное своеобразие языка учеников младших классов школы глухих заключается в том, что в своих высказываниях эти дети оперируют конкретными образами и их отношениями, а не понятиями, овладение которыми возможно только на основе более или менее развитого языкового обобщения. Отвлеченное языковое мышление оказывается возможным лишь на основе звукового языка.

Для глухих, еще не обученных или мало обученных речи, характерно наглядно-образное мышление, опирающееся только на впечатление, возникающее от непосредственного восприятия окружающей действительности с помощью сохранных органов чувств.

Некоторое подтверждение этого мы находим в разнообразных проявлениях «нелогичности» речи глухого учащегося, только что начавшего овладевать языком. Наиболее убедительно в этом отношении характерное для маленьких глухих детей своеобразное употребление слов, иное пользование грамматическими формами, особое построение предложения.

§ 1. Особенности употребления слова в речи ранооглохших детей

Словарный состав языка используется глухим ребенком совершенно особым образом.

Исследование показывает, что на своеобразном употреблении слов глухими школьниками младших классов лежит яв-

ный отпечаток наглядно-образного мышления, свойственного только глухому, не владеющему языком.

Например, Ибрагим М., ученик II класса, так самостоятельно излагает содержание картинок на тему «Мальчик и птичка»:

Зима пришла зима холодно птички и мальчик птица хлеб иди дома мальчик кушати в лес спит хлеб не холодно дома взял хлеб кошка Маша кормит птицат мальчик окно холодно птица умер хлеб не дома там птица. Зима холодно градусник пришли пионеры лижи кормит влез пионер один притет хлеб дай Маша. Зима притет Маша там холодно дом окно птица. Мальчик кормит Маша.

В беседе с мальчиком, после того как он написал это сочинение, выяснилось, что слово *кушати* в предложении *Птица хлеб иди дома мальчик кушати* употреблено в смысле *кормит*. Это предложение, согласно объяснению Ибрагима, означает приблизительно следующее: «Мальчик кормит птичку, которая пришла к дому». Слово *кормит* употреблено Ибрагимом вместо *клюет крошки (кормит птицат мальчик)*. Чтобы объяснить экспериментатору слово *кормит*, Ибрагим сделал следующее: он разорвал лист бумаги на мелкие кусочки и изобразил клевательные движения; никакого намека на движения, связанные с кормлением, не было. Слово *градусник* было употреблено вместо *холодно*. *Умер (холодно птица умер)* значило — зачленела, сделалась неподвижной. *Там* употреблено в смысле *улетела (дома там птица)*. При мимическом объяснении Ибрагим придал этому словосочетанию приблизительно такой смысл: «Птица улетела от дома». В другом месте той же работы *там* употреблено в смысле *оттуда, из дома (Зима притет там холодно дома окно птица)*. Ибрагим объяснил это жестами приблизительно так: «Зимой из дома, к окну придет птица издалека».

Валя Г. (Уфимская школа глухих) следующим образом описывает серию картин на тему «Случай на море».

Это было летом. Дети побежали к море и сели лодка. Мальчик два и Девочка. Дети катали на лодке. Море спокойно. Вдруг ветер дети испугался весло упало море. Дети испугался плакала. Лодка опрокинулись буря. Дети крепкая руке лодке. Дети снима платье висит палку. Пароход большой просто лодка маленькая плохо. Дети рада очень кричит ура, ура, ура пароход большой дети смотрел рада. Вдруг пароход встречали дети помогает что или верно рада скоро мало близко. Дети всегда готов, очень спасибо рада.

В этой работе девочка употребила слово *висит* вместо *повесили*, а вместо *крепко держались* она пишет *крепкая рука*.

Много подобных замещений в устах и письменных высказываниях глухих школьников. Они пишут:

увидели вместо смотрели
наливали вместо насы-
пали
налили вместо насыпали

пролила вместо просы-
пала
поставили вместо пове-
сили

бросила вместо упали

крупный вместо большой

рука вместо показывает

рука вместо лепит бабу

ловит вместо отнимает
ловит вместо хватает
напал вместо отнял
напал вместо схватил
спасибо вместо побла-
годарил

спросила вместо сказали,
говорили, рассказали

Мальчик увидел на волки
Миша и Нина наливали
ягоды в корзинке
Они налили ягоды
в корзинку

Девочка пролила ягоды

Девочка снимала платье
и поставила на весло
на верху

Девочка маленькая боясь
осторожила и пошла на
камна

Вдруг ягоды бросила
в воду

Среди речки стоит круп-
ный камень

Мальчик рука сказала упала
ягод в реки

Петя Саша рука снегом
большой

Мальчик ловит куклу собака
Собака ловит на куклу

Вова напал кукла

Собака напал куклу

Ребята дали мама ягоды
на тарелку. Мама спасибо
и дети дали ягоды девочку.
Девочка очень рада. Девочка
спасибо дети

Дети спросили у маму.
Мама спросила у девочку.
Девочка спросила
и девочка чуть упал
и ягодка упал на
реку (рис. 5)

Рассказ по картинкам	Дети дали ягоды девочке
"В лес"	Девочка была очень рада
Дети пошли в лесу	Дети пошли в долину
Дети увидели на реку	Дети спросили у мамы
Дети прыгнули на бегут	Мама спросила у девочку
Девочка прыгнула на бегут	Девочка спросила и (а) река
Ягоды упали на реку	девочка чуть упала и ягоды
Мальчик спросил у девочку	ка упала на реку
Девочка заплакала	Дети пошли в лесу

Рис. 5. Письменная работа ученика школы глухих

найти вместо искать	Лисица пошла найти лису
выронили вместо высыпали	Она чуть полететь в воду, а из корзинки выронили ягоды
бревно вместо весло	Упало бревно в воде
грузба вместо грузья	Дети хорошие грузбы
счастье вместо счастливы	Лисенка была счастье
спасение вместо спасти,	Орел прилетел к суке и стал сидеть. Но спасение рысь
быть спасенным	пошла и увидел орел, но не успел орел хотел схватил лису, но спасение рысь
спор вместо дрались,	Ворона и лисенок спор
спорили	
меня вместо ее	Мама не ругала меня Галя не сказала маме, потому что мама не наказать
мой вместо его	Лисенка искал где мой семья
твой вместо свой	Лиса искать твой родной лисенки
мой вместо свой	Потом лиса нашла мой родной лисенка

Приведенные примеры замещений слов мы определяем как смысловые замены, так как смысловая близость слов, замещающих одно на другое, не оставляет никаких сомнений. Даже в столь неожиданной замене, как *рука* вместо *лепить бабу* или вместо *сыпать крошки*, легко устанавливается смысловая связь, если учесть наглядный способ отражения действительности, характерный для глухого, еще не овладевшего языком. В самом деле, ведь в реальной ситуации бабу лепят руками и процесс рассыпания крошек не обходится без участия рук.

Все приведенные выше замещения слов говорят о том, что глухой ребенок использует слова не в том значении, в котором они употребляются в нашей обычной речи. Для него они имеют более диффузный смысл.

«Значение слов, — пишет акад. В.В. Виноградов, — далеко не совпадает с содержащимся в нем указанием на предмет, с его функцией названия, с его предметной отнесенностью...

Слова, взятые вне системы языка в целом, лишь в их отношении к вещам и явлениям действительности, служат различными знаками, названиями этих явлений действительности, отраженных в общественном сознании. Рассматриваемые под этим углом зрения слова в сущности лишены соотносительных языковых форм и значений»¹.

В начале обучения маленькие глухие школьники имеют возможность уловить в слове только указание на предмет. Они схватывают лишь предметную отнесенность слова, лишь отраженный в нем внешний наглядный образ. В более обобщенном значении слово может быть использовано глухим учащимся позже, когда более высокий уровень овладения языком обеспечит включение слова в языковую систему.

В лингвистической литературе мы встречаем указание на так называемую «внутреннюю форму» слова, под которой понимается образ, лежащий в основе значения и употребления слова. В качестве примера Потебня приводит случай, когда ребенок словом *арбузик* назвал *абажур*. Здесь признак шаровидности и составляет «внутреннюю форму» слова *арбузик*.

На ранних этапах развития речи глухого значение слова ограничивается «внутренней формой» слова, т. е. образом, лежащим в его основе. В этом мы видим причину замещения одних слов другими того типа, с каким мы встречались в речи глухих.

¹ В. В. Виноградов. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.-Л., 1947, стр. 13.



Рис. 6 а, б. Серия картин «Выручили куклу из беды»

Употребляемые ими слова еще не имеют обобщенных значений, характерных для слов, включенных в языковую систему, они чаще всего отражают лишь самые общие признаки обозначаемых явлений. Примером этого могут служить замены слов, которые допускались учениками при описании серии картин «Выручили куклу из беды» (рис. 6).

Один ученик словом *ловит* заменяет слово *отнимает*, другой тем же словом заменяет слово *хватает*: *Собака ловит на куклу* (Тамара Р., рис. 6, б), *Мальчик ловит куклу собака* (Валя Р., рис. 6, в).

Это происходит потому, что для них пока существует лишь внешний наглядный образ (схватывание предмета), содержащийся в слове *ловит*, и не существует еще точного значения этого слова (схватывания движущегося предмета), отдифференцированного от слова, которым обозначают ситуацию, когда мальчик *отнимает* куклу, схваченную собакой.



Рис. 6 в, г. Серия картин «Выручили куклу из беды»

Интересно, что двое других детей те же ситуации ошибочно обозначили словом *напал*: *Вова напал кукла* (Рая Р.), *Собака напал куклу* (Алима Х.). Слово *напал* в качестве своей «внутренней формы» также имеет момент, характерный для обозначаемых детьми ситуаций. Резкое, порывистое движение, характерное, с одной стороны, для ситуации нападения, с другой — для схватывания куклы из коляски или отнимания ее у собаки, позволяет маленьким глухим школьникам, не владеющим точным значением слова *напал*, обозначить этим словом две разные ситуации. Образ, лежащий в основе значения слова *напал*, легко связывается с обозначенными им ситуациями, но точное обобщенное значение этого слова не допускает подобного употребления его.

Те случаи, когда слово *найти* употребляется в смысле *искать*, когда *пролил* употребляется вместо *высыпала*, *налили* вместо *насыпали*, *поставила* вместо *повесила*, *спросили* вместо

сказали, дружба вместо друзья, спасение вместо была спасена, спор вместо дрались, спорили и т.п., с большей убедительностью показывают, что в речи глухого ученика слова часто сохраняют лишь свою предметную отнесенность, свою «внутреннюю форму», но пока еще не содержат того точного и дифференцированного значения, какое имеется у владеющих системой данного языка и потому способных четко различать значение слова *налить* от *насыпать*, слова *найти* от *искать* и т. п.

Если мы обратимся к приведенным только что замещениям слов, то легко обнаружим, что смешиваемые обычно слова относятся к очень близким явлениям. По своему значению они обычно связаны между собой общей наглядной ситуацией. *Налить* и *насыпать* — значит переместить нечто из одного сосуда в другой, *поставить* и *повесить* — значит поместить нечто в определенном месте. Слово *крупный* и слово *большой* служат для обозначения большого предмета. Их предметная отнесенность аналогична, они оба обозначают величину. Но для правильного использования этих слов в речи необходимо владеть их относительным, более дифференцированным и более обобщенным значением. Таким значением могут обладать слова лишь в том случае, если они включены в систему данного языка.

У слышащего ребенка, овладевающего языком на основе непосредственного общения, с помощью подражания окружающим, возможно правильное пользование словом задолго до того, как он полностью овладеет системой языка. Он в основном правильно пользуется словами еще до того, как овладел их точными значениями.

Иное у глухих школьников. Для правильного пользования им необходимо знать точное значение слов. В противном случае при ограниченной речевой практике близкие по смыслу слова могут в речи глухих детей неправомерно заменять друг друга.

Приведенные выше примеры показывают, что глухие дети при употреблении слова пользуются его более общим, диффузным значением. Очень часто мы видим, что употребленное слово, соответствующее конкретному понятию, скрывает за собой что-то более общее по сравнению с тем, что им называют. Так, например, глухой употребляет слово *гости*, имея в виду вовсе не конкретных гостей, даже не конкретное действие «приходить в гости», а самое общее «приходить» (*Птичка гости окно*).

Употребляя конкретное название *градусник*, глухой имеет в виду обозначить этим гораздо более отвлеченное понятие «холодно», «мороз». Понятие «липа» заменяет более общее поня-

тие «дерево» и т. п. Одновременно с этим другие случаи ошибочного употребления слов показывают, что словами, обозначающими общие понятия, глухой может заменять менее общие. Например, временное отвлеченное понятие «зима» заменяет собой более конкретное «снег» (*Дети говорят на улице зима мало*), более общее понятие *снег* заменяет более конкретное понятие *снежный шар* (*Петя положил снег маленький. Петя положил снег два. Петя говорил еще снег маленький*).

В наших материалах подобные замещения представляют обычное явление. Наглядно-образное мышление глухого, при котором мысли возникают лишь при непосредственном наблюдении предметов и явлений окружающей действительности, не обеспечивает условий, необходимых для правильного понимания значений слов.

Впервые приобретенные глухим ребенком слова очень мало различаются между собой по степени общности. Слова, соответствующие более общим и менее общим понятиям, стоят как бы в одном смысловом ряду. Для объяснения этого факта нам казалось допустимым предположить, что в мышлении глухого ребенка употреблению слов сопутствует наглядная картина действительности, целый образ. Именно поэтому ему достаточно употребить только одно слово *руки*, чтобы обозначить целую ситуацию, в которой, например, мальчик сыплет крошки или дети лепят снежную бабу и т. п. Называя один только признак данной ситуации, глухой ребенок имеет в виду всю ситуацию. В этом, как нам кажется, причина того, что глухой школьник применяет слово с отвлеченным значением вместо слов с конкретным значением, и наоборот.

На раннем этапе овладения языком, когда в основе мышления глухих лежат лишь наглядные образы, для них не существует конкретных и отвлеченных понятий, не существует такой связи между понятиями, какая бывает возможна при условии, когда мышление составляет единство с языком.

Как известно, значения, содержащиеся в словах, можно расположить в логический ряд от менее общего к более общему, и наоборот. Между значениями слов маленького глухого ученика нельзя установить подобных отношений. Для глухого школьника очень долго понятия *липа* и *дерево* не различаются между собой по степени общности. Понятие «липа» и вовсе не является менее общим по отношению к понятию «дерево», так как последнее не приобрело еще значения общего понятия.

Понятия «зима» и «снег» также пока используются в языке глухого школьника как логически равноценные. Понятие «снег»

не является для него менее общим, нежели понятие «зима». Все слова в наглядно-образном мышлении глухого ребенка имеют лишь сугубо конкретное, вещественное значение. Каждое из этих слов (например, *снег*, *зима*) в одинаковой мере напоминает о той ситуации, к которой относится. Слово *зима* напоминает ребенку о снеге в той же мере, как и слово *снег*.

Все описанные выше замещения слов закономерно вытекают из условий наглядно-образного отражения действительности, характерного для глухих школьников. Все слова, заменяющие одно другим, всегда имеют отношение к одной и той же ситуации. Таково, например, употребление слов *видеть* вместо *смотреть*, *спор* вместо *драться*, *счастье* вместо *счастливая* и т. д.

При недоразвитии речи, какое мы наблюдаем в начале обучения глухого ребенка, неизбежно имеет место и недоразвитие языкового мышления (т. е. мышления, характерного для нормально слышащего человека). Отсутствие в словарном запасе слов, служащих для описания различных моментов определенной группы явлений, приводит к невозможности четко выделить те понятия, какие соответствуют отсутствующим словам. В то же время и известные ребенку слова не могут обладать достаточно ясным и определенным значением. Если ребенок не располагает словами, с которыми можно было бы сравнивать значения того или иного слова, то у него нет возможности полностью отграничить и понять значение даже известных слов.

Из этого не следует, что отсутствию слова соответствует полное отсутствие представления о данном явлении.

Развитие понятий и уточнение значения слов происходит у глухого ребенка по мере накопления словарного запаса. Когда ученик узнает о том, что кроме слова *карандаш* существует также и слово, обозначающее действие «писать», то тем самым уточняется и значение слова *карандаш*. Для ребенка становится ясным, что слово *карандаш* представляет лишь название предмета, потому что действие, производимое карандашом, имеет иное название. Не приходится предполагать, что глухой, не различающий двух слов, относящихся к данной ситуации, как, например, *пришел* и *принес*, не отличает с достаточной точностью этих действий. Но смешение таких, например, слов, как *работать* и *работа*, безусловно отражает недостаточный уровень словесного обобщения. Ребенок видит, что окружающие работают и сам он работает. Это служит основанием для создания представления о работе. Но

обобщающим и отвлеченным понятием «работа» он не располагает до тех пор, пока не приобретает его в сложнейшем учебном процессе. В процессе обучения он должен будет узнать названия различных видов деятельности, обобщаемых словом *работать*. Пройдет немало времени, пока ученик, овладев не только лексическим значением слова, но и грамматическим, сможет понять разницу между значениями слов *работать* и *работа*. Это по-настоящему окажется возможным лишь на определенном уровне развития мышления, протекающего не в наглядных представлениях, а на основе понятий, возникающих в процессе языкового общения.

Важно при этом подчеркнуть, что каждое новое слово далеко не всегда может быть дано педагогом глухому ребенку в его полном значении. На первых порах ученику доступно слово лишь в самом узком его значении. Конечно, и слышащий ребенок в первый раз усваивает слово в его узком значении, но условия дальнейшего его развития несравнимы с условиями глухого. Слышащий ребенок в процессе языкового общения имеет возможность незаметно для себя сопоставлять новое слово с множеством других слов, может учесть и грамматическую форму слова и благодаря этому значительно шире и глубже понять его. Конечно, и у глухого раз приобретенное понятие в дальнейшем даже в его скудной языковой практике, в его общении с окружающими развивается. Но без специальной заботы об этом со стороны педагога, в силу особенностей восприятия и мышления глухого ребенка, развитие это не приобретает нормального направления.

Наглядно-образное понимание значения слова глухого школьника приводит к своеобразной многозначности употребляемых слов. Слово *руки* употребляется в смысле «лепить бабу», «катить снежный шар», «толкать сани», «сыпать крошки», «показывать» и т. д. Слово *пришел* употребляется в смысле «принес», «прибыл», «приехал», «прислал». Слово *учиться* употребляется в смысле «школа», «учебные вещи», «учиться» и т. д.

Рассматривая все эти случаи многозначности слова, употребляемого слабослышащими детьми, мы обращаем внимание на то, что одно и то же слово применяется к различным моментам одной и той же ситуации. Так, например, слово *учиться*, один раз использованное в своем истинном значении, а в другой раз заменяющее собой словосочетание *учебные вещи*, указывает на разные моменты одной и той же наглядной конкретной ситуации — ситуации учения. Слово *учиться* у глухого школьника, только что начавшего овладевать звуковым языком,

до тех пор пока он не имеет в своем запасе всех слов, могущих служить для описания всей ситуации учения (школа, учебные принадлежности, учитель, ученик, читать, писать и т. д.), имеет диффузное, недифференцированное, неопределенное, недостаточно обобщенное значение. Именно поэтому оно может служить глухому школьнику для обозначения любого из моментов, связанных с ситуацией учения. Именно поэтому слово *учиться* может заменить слова *школа, ученик, учительница, читать, писать, класс, учебные вещи* и т. п. Слово *учиться* для маленького глухого не только значит приобретать знания и умения, пользуясь учебными пособиями, оно соответствует по значению и самим учебным пособиям всем прочим моментам, связанным с ситуацией учения. Это слово пока еще имеет какое-то очень общее, слишком широкое, наглядно-образное значение, что и выражается в чрезмерной и своеобразной его многозначности.

Итак, многозначность слова у глухого представляется как результат недостаточности понимания значения слова, вытекающей из недостаточности языкового общения у лишенного слуха ребенка.

Диффузное и образное значение слова маленького глухого школьника есть результат недостаточного овладения всей системой того звукового языка, каким он вынужден овладевать в условиях специального педагогического процесса.

Наглядно-образное мышление глухих лежит в основе своеобразного пользования словами на ранних этапах овладения языком. У маленького глухого школьника представления об окружающей действительности складываются благодаря сохранившимся анализаторам, в первую очередь зрительному анализатору. Этим объясняется особая наглядность и визуальность выражений глухого ребенка. Так, например, глухой мальчик пишет: *Зима холодно, птица хлеб клюют кушать*. Казалось, здесь можно было бы ограничиться одним словом *клюют*, но для глухого ребенка слово *клюют* еще не значит *кушают*. Слово *клюют* для него обозначает только видимые движения клюва. Для того чтобы сообщить, что птичка при этом ест, ему кажется необходимым употребить еще и слово *кушать*.

В другом случае глухой ребенок пишет: *Дядя дерево рубит сломал*. Одно словосочетание *дерево рубит* не может удовлетворить глухого, потому что видимая ситуация рубки дров состоит по крайней мере из двух моментов — из опускающегося на бревно топора и из сломанного ударом топора дерева. Первый

момент этой зрительной ситуации обозначается в вышеприведенной фразе словом *рубить*, второй словом *сломал*.

О наглядности и визуальности обобщения, содержащегося в словах глухих школьников, свидетельствуют и другие ошибки. Так, Галя Н., ученица V класса, пишет: *Лисенок хромал нога*. Слово *хромал* в ее понимании не содержит еще обобщения, характерного для обычного понятия «хромать», в котором подразумеваются особые движения ноги. Поэтому девочка вставляет слово *нога*. Аналогичный пример мы имеем в письменной работе Иры Р. (Уфимская школа глухих), которая пишет: *Дети кричали говорит скорее мокро*. Девочка не может удовлетвориться выражением *Дети кричали скорее мокро*, так как слово *кричать* для нее, очевидно, значит издавать громкие звуки, но еще не значит произносить при этом слова. Она присоединяет слово *говорит*, чтобы обозначить этим факт произнесения слов. Ясно, что слово *кричали* не содержит для девочки того обобщения, которое содержится в этом слове для слышащего ученика, овладевающего системой языка на основе непосредственного общения, и мышление которого непосредственно связано с языком.

Речь глухих детей (обучающихся в младших классах) — образная, конкретная, а не отвлеченная. Чтобы понять глухого, надо представить себе его слова в зрительном поле, надо мысленно видеть содержание его речи. В соответствии с таким содержанием языка мышление глухого ребенка является предельно конкретным и содержащим отвлеченные значения лишь в незначительной мере.

Таким образом, маленькие глухие в своей речи и мышлении оперируют пока еще зрительными образами, а не понятиями. Они владеют очень бедным запасом слов, причем для них эти слова обладают совершенно иным значением, чем в речи слышащих. Но по мере овладения речью глухой усваивает более точное и обобщенное значение слов. Вместе с этим он приобретает способность оперировать в языке и мышлении отвлеченными понятиями.

В результате этого, а также благодаря расширяющимся возможностям общения с окружающими, мы наблюдаем в речи глухого ребенка уже более адекватное употребление слов. Постепенно глухой овладевает более отвлеченными понятиями, возрастают возможности его словесного обобщения.

Приведем пример письменной работы, выполненной учеником V класса (1962 г.) по картинкам, аналогичным тем, какие были описаны в письменной работе Вали Г. (рис. 7).

1 июня
 представление рассказа по серии картинок
 "Случай на море"
 и по лету Дети взяли весла
 и поплыли к реке. Дети сели
 на лодке. Дети катались на
 лодке. Другой весло упало в море
 и весло утонуло на море. Дети
 хотели взять весло из моря.
 Другой лодка качалась. Дети
 бавились от страха. На лодке
 много воды. На небе появились
 темная туча. Сильнее светило
 солнце. Другой сверкала молния,
 зоркий гром и идет сильный
 дождь. Дети увидели парохода.
 Пароход плыл на море. Мамы
 и папы рубашку. Дети привзвали
 рубашку с белой. Дети стали
 швырять рубашку на парохода.

Капитан взял бинокль и увидел
 рабета на лодке. Капитан прика-
 зал матросам купить спасательные
 плывки на лодке. Матросы
 плыли к лодке. Матросы взяли
 плывки к парохода. Матросы
 спасли три мальчика. Три маль-
 чики благодарили матросов.

Рис. 7. Рассказ учащегося V класса школы глухих по серии картинок «Случай на море»

Здесь мы уже не наблюдаем той «нелогичности», какую мы встречали в работе Вали Г. Этот мальчик учился по современным методам, что позволило ему совершеннее овладеть значениями слов. Однако и в этой письменной работе мы находим ошибки, отражающие особенности словесного обобщения глухого ребенка.

§ 2. Грамматический строй языка ранооглохших детей

Своеобразие устной речи учащихся младших классов характеризуется также особенностями усвоения и применения грамматических законов языка, законов морфологии и синтаксиса. Специфика языка глухих детей не может быть понята без рассмотрения наблюдаемых у этих детей отклонений от нормального грамматического строя в устной и письменной речи.

Мы попытались посмотреть, как овладевают грамматическим строем языка глухие дети, лишенные возможности первоначально усваивать язык в непосредственном общении с помощью слухового анализатора.

Известно, что ребенок с нормальным слухом рано усваивает грамматический строй языка. К 4-5 годам он пра-

вильно употребляет грамматические формы (см., например, данные Н.Х. Швачкина¹), правильно использует части речи, в основном правильно строит даже сложные предложения. Без специального изучения грамматики, в условиях речевого общения с окружающими, на основе подражания слышащий ребенок приобретает способность пользоваться основными законами грамматики для выражения своих мыслей. Однако что значит такое овладение правилами грамматики на основе подражания? Значит ли это, что каждое предложение, произносимое ребенком, было когда-либо услышано и сейчас воспроизводится? Конечно нет. Ребенок, слушая отдельные слова и словосочетания из уст окружающих его людей, делает и сам попытки, то удачные, то неудачные, выразить в словах и грамматических формах свои мысли. Постепенно он незаметно для самого себя овладевает правилами грамматики. Ребенок, конечно, сумел бы сформулировать правила, которыми он пользуется, абстрагируясь от частного и конкретного выражения. Но те ошибки, которые отмечаются в детской речи, показывают, что ребенок активно пользуется усвоенными правилами и лишь недостаточное овладение тем или иным грамматическим законом приводит его к неудачам.

Мы наблюдали случай, когда нормальный ребенок 4 лет, стремясь получить стакан кофе, в котором побольше молока, сказал: «Я хочу этот, этот молокее». Ясно, что в построении этого предложения ребенок использовал уже усвоенную им сравнительную степень. Но недостаточное знание языка привело его к попытке образовать сравнительную степень не от имени прилагательного, а от имени существительного.

Характерны в этом отношении и те случаи, когда ребенок с нормальным слухом игнорирует исключения из правил. Таково, например, выражение *поедем на метре*, которое можно слышать из уст маленьких детей. Это игнорирование исключения из правил говорит о том, что ребенок строит свою речь по определенным, хотя еще неосознанным законам. Вновь усвоенное слово *метро* он будет подвергать привычным изменениям до тех пор, пока путем наблюдений за речью окружающих не выяснит, что правила употребления этого слова составляют исключение из ранее усвоенных.

¹ Н.Х. Швачкин. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 95, 97.

Данные о количестве грамматических форм в письменных работах учащихся второго и шестого годов обучения (%)

Название грамматических форм	Второй год обучения	Шестой год обучения
	средн.	средн.
Имя существительное	58,0	45,0
Глагол	36,0	28,4
Имя прилагательное	0,6	0,8
Местоимение	1,2	2,4
Наречие	0	4,8
Предлог	1,2	12,6
Союз	36,0	4,2
Имя числительное	0	0,2
Отрицание	0	1,6

В этом материале мы обнаруживаем значительное преобладание количества имен существительных над всеми остальными частями речи. На втором месте по частоте употребления учащимися стоит глагол. Все остальные части речи в ничтожном проценте встречаются на втором году обучения (исследование производилось в конце учебного года) и значительно учащаются на шестом году.

Обратимся к более детальному качественному анализу материала.

Просматривая работы учащихся I и II классов, мы вынуждены были констатировать, что имена существительные, употребляемые глухими учащимися, как правило представляют собой только названия предметов, т. е. обозначают самые конкретные понятия. Кроме того, название предмета нередко замещает собой название действия. Это свидетельствует о том, что имена, обозначающие предмет (имя существительное), еще не дифференцированы от глагола. Дети употребляют имя существительное *руки* вместо глагола *кормит*, *показывает*, *сыплет*, *толкает*, *несет* и т. п. Вместо глагола *чистит* (картошку) глухой говорит *картошка*, слово *топор* употреблено вместо *рубит* и т. п.

Это показывает, что у маленького глухого название предмета обозначает не только предмет, но и функцию, какую данный предмет выполняет. Мы наблюдали факты, свидетельствующие о том, что названия предметов нередко имеют для глухого функциональное значение. Глухие дети очень долго не понимают вопроса: *Что это такое?* Они заменяют его вопросом: *Что делать?*¹

Слышащий маленький ребенок в своей речи уже применяет некоторые грамматические правила. Но даже в этом возрасте применение грамматических правил не является простым слепком с речи взрослых. Если бы это было так, то мы не встретились бы с использованием грамматических правил в отношении изобретенных детьми слов.

Наблюдаемый нами трехлетний ребенок говорит: *«Сними с меня эту резинку, она мне ножку нат угл а, и эту тоже сними, она тоже натугнет»*. Самостоятельно образовав глагол от известного ему наречия *туго*, ребенок в своей речи изменяет изобретенное им слово по существующим законам глагольных форм.

Таким образом, маленький слышащий ребенок уже пользуется неосознанно грамматическими правилами, а не готовыми слепками предложений. Для овладения языком ему необходим тот огромный речевой опыт, какой предоставляет ему речевое общение с окружающими. Незаметно для самого себя ребенок путем слухового анализа соотносит, сопоставляет, обобщает услышанные грамматические формы и таким способом овладевает их грамматическими значениями.

В отличие от нормального ребенка, ранооглохший школьник не располагает тем языковым материалом, который можно было бы обобщать, соотносить, сопоставлять в речевой практике и таким образом овладеть грамматическим строем языка, научиться пользоваться грамматическим строем слова (морфология) и законами сочетания слов в предложении (синтаксис).

«Слово как система форм и значений является фокусом соединения и взаимодействия грамматических категорий языка»¹, — пишет акад. В.В. Виноградов.

Различение частей речи

Возвращаясь к вышеприведенным образцам «нелогичной» речи глухих, мы в первую очередь вынуждены отметить у глухих затруднения, возникающие при овладении морфологическим строем языка, при усвоении грамматического значения слова.

Проанализировав большое число письменных работ, мы обнаружили следующие данные у глухих учащихся школ Москвы, Ташкента, Уфы (табл. 11).

¹В. В. Виноградов. Русский язык (Грамматическое учение о слове) М - Л 1947, стр. 15.

¹Р.М. Бос кис. О развитии словесной речи глухонемого ребенка. М., Учпедгиз, 1939, стр. 50.

Характерно, что в мимической речи глухих, где для выражения мысли используются исключительно наглядные средства, не существует вопроса: *Что это такое?* Вместо него применяется вопрос: *Что этим делают?* Все эти факты не являются неожиданными у только что начинающего овладевать звуковым языком глухого ребенка, так как слово у него обозначает наглядный образ.

Переходя к вопросу об использовании других, более отвлеченных частей речи, какими являются имена прилагательные, наречия, служебные категории и т. п., мы обнаруживаем все ту же тенденцию. Чем конкретнее значение слова, тем чаще оно встречается в речи глухих.

Грамматические категории, носящие наиболее абстрактный, обобщающий характер, оказываются малодоступными глухим учащимся младших классов. Они встречаются в речи лишь в небольшом проценте. Например, в высказываниях ранооглохших детей отмечается ничтожное число имен прилагательных. Вне сомнения, причиной этого является отвлеченность названной части речи.

В самом деле, признак предмета при наглядно-образном отражении действительности не отделяется от предмета. Его реальное отвлечение становится возможным лишь с помощью слова. Известно, что и слышащие учащиеся младших классов редко употребляют имена прилагательные. По всей вероятности, и здесь причиной является большая отвлеченность прилагательных.

В некоторых письменных работах глухих учеников младших классов мы встречали наречия, и иной раз даже довольно значительное их число. Но при более пристальном рассмотрении использованных детьми наречий мы убедились в их весьма своеобразном и, вопреки природе этой части речи, наглядном значении. Наречия, употребляемые учениками I и II классов, примерно следующие: *хорошо, плохо, холодно, тепло, вкусно, завтра, вчера, теперь, давно* и некоторые другие. Здесь обращают на себя внимание, как наиболее отвлеченные, наречия, обозначающие временные понятия. Казалось бы, в них должны были бы содержаться абстрактные, обобщенные значения. Однако анализ материала показывает, что ученики младших классов используют слова для определения времени чисто наглядным способом. Так, например, в письме Коли П. (второй год обучения) к Феде мы встречаем выражение: *Челяба (Челябинск) много спать будет писать письмо Федя пришел завтра*. Здесь словосочетание *много спать* заменяет собой сло-

во *долго*. Мальчик мимически объяснил нам, что Федя много раз ложился спать в Челябинске.

Для глухого, располагающего лишь возможностями наглядного отражения действительности, на первый план выступает факт, что каждый день заканчивается сном. Следовательно, количество дней можно отсчитывать по числу «снов». Таким образом, отвлеченное понятие «долго», употребляемое в нашем языке для измерения времени, в речи мальчика оказалось замененным конкретным понятием «много спал». В письменных работах того же Коли П. мы находим наречия, соответствующие таким временным понятиям, как, например, «завтра». Попытаемся проанализировать значение слова *завтра* в речи Коли. Это слово употреблено мальчиком в письме несколько раз. Приведем отрывок из этого письма.

Федя пришел писать письмо.

Здравствуйте...

Федя фабрика заводы рабочих много тракторит. Федя рабочих фабрика много заводы много. Мы все ребята пришел нет завтра пришел. Здравствуйте Федя рабочих много фабрика заводы много, Федя, рабочих много Федя, заводы кушаем много рабочих щи суп много каша много спать. Ч слаб а много спать будет писать письмо Федя пришел завтра мы все Федя а пришел фабрики заводы много работали Федя. Федя рабочих много фабрики заводы, много Федя рабочих много будет завтра работали Федя фабрики много Федя рабочих и пришел Федя мы все Федя Москва. Лиза говорит мы все спит Федя а пришел завтра один Федя пришел.

Почти все случаи употребления наречия *завтра* в этом письме кажутся совершенно адекватными, в них это слово выступает как отвлеченное временное понятие, но одним предложением мальчик выдает то истинное значение, какое скрывается у него за словом *завтра*. Коля пишет: *Завтра один Федя пришел*. В нашем языке «завтра» не поддается отсчитыванию. Слово *завтра* обобщает не только факт продвижения времени, оно включает и измерение времени, содержит значение одного прошедшего дня.

У Коли слово *завтра* не включает измерения времени. Для него слово *завтра* означает некоторое движение времени и только выражение *завтра один* указывает на то, что такой переход от сна к бодрствованию произойдет один раз.

Если мы обратимся к мимическому выражению понятия «завтра», то для нас станет еще более убедительным такое объяснение. Ученики младших классов мимически изображают

факт перехода к следующему дню таким способом: ладонь правой руки прикладывается к щеке, голова склоняется к ладони, а глаза на мгновение закрываются. Все это наглядно изображает ситуацию сна. Далее, если речь идет о завтрашнем дне, то на пальцах изображается число один, если речь идет о двух последующих днях, то показываются два пальца и т. д.

Анализ других наречий, соответствующих временным понятиям, показывает, что и они также содержат наглядные значения, отличные от общепринятых.

Редкие случаи употребления глухими детьми местоимений, предлогов, союзов отражают все ту же характерную для них тенденцию наглядно изображать ситуацию. Местоимение — абстрактная часть речи. Оно чаще всего лишено конкретного номинативного значения и является лишь эквивалентом названия.

Акад. В.В. Виноградов указывает на тот факт, что не все типы слов выполняют номинативную, или дефинитивную, функцию. Он говорит, что этой функции лишены все служебные слова, в смысловой структуре которых преобладают чисто грамматические значения и отношения¹. Именно благодаря отсутствию в них предметного значения местоименные слова и служебные категории составляют особую трудность для глухого ученика, пока еще располагающего лишь способностью наглядного отражения окружающей действительности.

Очень характерно в этом отношении употребление местоимений глухими учащимися. В письменных работах глухих учащихся младших классов мы встречаем местоимения я, ты, мы, нам, все и некоторые притяжательные местоимения. Однако, как выясняется, заключенное в них значение отнюдь не совпадает с обычным значением этих слов.

Леня Ш., ученик III класса школы глухих, не будучи сам пионером, пишет: *Пионер мы обязательно помогать надо*. В этом предложении мы употреблено в смысле «они» или «все», ибо себя в понятие «мы» Леня включить не мог. Нередко мы наблюдаем в речи интересующих нас детей употребление личного местоимения не в адекватном значении. Оно как бы приклеено к другому слову. Так, например, словосочетания *я хочу, я здорова* употребляются глухими детьми в смысле желания и состояния здоровья, но вовсе не по отношению к самому себе.

¹В. В. Виноградов. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.-Л., Учпедгиз, 1947.

Характерно, что дети, употребляющие местоимение я в сочетании со словами *хочу (я хочу)* или *здорова (я здорова)*, говоря о себе, употребляют свое имя и не пользуются местоимением первого лица.

Важно отметить, что даже у учащихся более старших классов местоимения оказываются лишенными характерного для этой части речи обобщения. Приведем только один пример.

Калерия Г., ученица V класса (шестой год обучения), в рассказе по серии картинок *«Как пустая корзинка стала полной»* пишет: *Мальчик сказал, что я и ты дает Зину ягод, потом опять еще собирать ягоды Валя и мальчик дали Зину. Зина радовалась*. Она не употребила вместо я и ты местоимение мы, потому что во множественном числе (в данном случае местоимение мы) содержится более сложная абстракция.

Нередко мы встречаем случаи, когда местоимение не служит для замещения названия предмета, так как обозначаемый местоимением объект совсем не был упомянут.

Аналогичный случай мы имеем в работе Маши П., ученицы VI класса Уфимской школы глухих:

Надвигается гром и гроза. Таня и сестренка убежали испуганно был сильный гром ветер. Она надела платок волосы. Ветер покрыто степь и поле. Таня и сестренка спешит топчутся. Она смотрела испугалась. Сестренка посадила на спину от Тани вместе они идут на доске к ручью. Спасая Таня и сестренка рада скоро близко дом.

Здесь, как и в предыдущем случае, местоимение не выполняет своей функции.

Интересно употребление глухими детьми притяжательных местоимений. Ученик V класса (шестой год обучения) пишет: *У лисы очень долго больно хромала и идет долго. Потом лиса искать твой родной лисенка. Потом лиса нашла мой родной лисенка*. Ученица того же класса пишет: *Лисенка искал где мой семьи*. У обоих притяжательные местоимения употреблены неправильно. Ученики уже частично понимают значение этих местоимений, но относительный смысл каждого еще не усвоили. Они не знают еще разницы между местоимениями *мой* и *твой*. Вместо местоимений *свой (своего лисенка)*, *своя (мой семья)* употребляют местоимение *твой* или *мой*.

Это весьма распространенное явление в языке учащихся школы для глухих отражает еще недоразвитое у них языковое мышление. Различение таких понятий, как «мой» и «свой», конечно, невозможно на уровне наглядно-образного мышления. Оно достигается лишь при условии отражения действительно-

сти путем сложной абстракции, выраженной в словах и отвлеченных грамматических формах.

А.Н. Гвоздев¹ описывает аналогичные затруднения, возникающие у двухлетнего слышащего ребенка при овладении личным местоимением. Описываемый им мальчик говорил *Ка мн'е*, когда просился к кому-нибудь на руки. Он говорил *дай т'ибе*, когда просил для себя что-нибудь, *с'ими йево мальцику*, употребляя местоимение *его* вместо *меня*.

Совершенно справедливыми представляются приведенные автором объяснения этих замещений. Ребенок употребляет слова, применяясь лишь к ситуации, не учитывая того, как меняется значение местоимения в устах говорящего лица. Наглядная ситуация остается как бы все той же и в том случае, когда взрослый говорит ребенку *Иди ко мне*, и в том случае, когда ребенок просит взять его на руки, но словесное обобщение в каждом из этих случаев иное. Маленький слышащий ребенок достаточно быстро в практике языкового общения преодолевает описанное затруднение и овладевает относительным значением разных местоимений, в то время как глухой ребенок, вынужденный овладевать языком в условиях ограниченного общения, очень долго не усваивает относительных значений в языке.

Не меньшее затруднение для глухого ребенка составляет усвоение такой служебной категории, как предлог. Неправильное употребление предлогов мы наблюдаем у глухих на всем протяжении их обучения языку. Вначале предлог в их письменных работах совсем не употребляется или же употребляется как придаток к какому-нибудь слову, без всякого самостоятельного значения. *Дети собирали за ягодами*, — пишет Зоя Ш., ученица V класса. *Сестренка говорит хотела собирала за грибами*, — пишет Маша П., ученица VI класса. Нередко предлог включается в предложение без всякой необходимости. *Дети пришли в домой*, — пишет Зина К., ученица II класса.

Наблюдаются также и другие неудачные попытки употребления предлогов: *Дети остановка на берегу от реки* (Леня Л., V класс); *Маленькая девочка ходила через реки и вдруг у корзинки просыпала ягоды* (Валя А., V класс); *Костя прыгнул через реку Катя прыгнула через на берегу. Варя через на камни* (Тоня П., IV класс).

Все приведенные случаи ошибочного употребления предлогов свидетельствуют о том, что их значения еще не усвоены. *Очень сильно лодка опрокинулась дети руки крепко из доски*, — пишет ученица школы глухих, очевидно, стремясь рассказать о том, что дети крепко держались руками за доску.

Такое употребление предлогов делает нередко совсем непонятной речь глухих школьников. Овладение этой грамматической категорией, не содержащей конкретного номинативного значения, оказывается чрезвычайно трудным при необходимости усваивать ее в условиях ограниченного языкового общения. Употребляя название предмета, глухой представляет себе конкретный образ предмета в том положении, в каком последний находится в данный момент. Поэтому он не испытывает потребности выразить в словах отношение данного предмета к другим. При той конкретности и наглядности мышления, когда слово обозначает целую ситуацию, можно обойтись без предлога.

Различение частей речи в русском языке, как известно, связано с их морфологической структурой. Глагол всегда можно отличить от имени существительного по его окончанию. Имя прилагательное своим окончанием отличается от имени существительного и от наречия и т. д. Суметь отличить части речи между собой и на основе этого уловить смысл различных слов, отразить соответствующую степень отвлечения и обобщения в словах можно только при достаточном овладении системой языка.

Маленький слышащий ребенок в практике речевого общения приобретает способность различения морфологического состава слов и вместе с этим возможность правильного употребления частей речи.

А.Н. Гвоздев описывает затруднения, испытываемые слышащим ребенком при усвоении морфологической членимости слов и отдельных морфологических элементов слова¹. Слышащий ребенок до 2 — 2,5 лет еще не употребляет разных грамматических форм. Он вначале овладевает какой-либо одной формой и использует ее в самых разнообразных случаях. Так, например, имена существительные чаще всего употребляются в именительном падеже, а глаголы — в повелительной форме. Бывают и такие случаи, когда слышащий ребенок предпочитает другие падежные формы: например, *мак'а* (молока) вместо *молоко* (пример А.Н. Гвоздева).

¹ А.Н. Гвоздев. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. 1. М., Изд-во АПН РСФСР, 1949.

¹ А.Н. Гвоздев. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. 1. М., Изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 26, 31.

Но всегда ли можно считать усвоенной ту форму, в которой ребенок употребляет слово?

А.Н. Гвоздев справедливо указывает на то, что при решении вопроса о существовании в языке ребенка известной формы необходимо установить наличие в его речи, наряду с ней, также и других форм — соотносительных, образованных от той же основы и употребляемых правильно по смыслу¹. Нельзя, например, думать, что ребенок усвоил морфологический состав слова *мама* (корень *мам* и окончание *а*), если он употребляет слово только в данной форме. Лишь с того момента, когда он правильно употребил такие формы, как *мamu* и *маме*, можно предполагать, что ребенок уже начал овладевать морфологической членностью слова *мама*. Далее, бесспорным доказательством того, что ребенок овладел способностью разлагать слово на морфологические элементы, является то обстоятельство, что он пытается сам по аналогии образовать ту или иную грамматическую форму. Такой подход к анализу овладения ребенком морфологией языка, как нам кажется, должен быть применен и к глухим детям.

Как показывают наблюдения, для ранооглохшего ребенка на раннем этапе обучения характерно употребление слова в той его грамматической форме, в какой оно впервые сообщено ему учителем. Не владеющий системой языка и его грамматическим строем, глухой ребенок до разъяснений учителя не знает о том, что одни формы слов в нашем языке соответствуют обозначению предметов, другие — обозначению действий, третьи — качеств и т. п. Требуются специальные упражнения для того, чтобы глухой ребенок научился отличать названия предметов от названий действий, названий качеств предметов и т. п. по их морфологическим признакам. С того момента, как такое различие становится возможным, для глухого ребенка, возникают совсем иные условия отражения действительности, иные возможности отвлечения, обобщения, абстракции, той абстракции, которая может существовать лишь на базе языка.

Неумение различать части речи отражает собой недоразвитие речи ребенка, а вместе с этим и недоразвитие его языкового мышления. *Это была холодная, морозная. Колхозники пошли в деревню*, — пишет ученик V класса Слава Б. Слова *холодная, морозная* заменяют недостающее в этом пред-

ложении имя существительное. Не владея в достаточной мере морфологической структурой слов, обозначающих качества, ученик удовлетворяется употреблением этих слов в форме подлежащего. В его наглядном мышлении, при недоразвитии языка, качества предметов не отвлечены от предметов. *Холодное* и *морозное* слишком тесно связано с ситуацией зимы. Эти слова напоминают ему о зиме, они выполняют номинативную функцию, но не имеют еще обобщенного, абстрактного значения. Мальчик не испытывает потребности выделить слово *зима* как сложное обобщающее понятие, включающее в себя и холод, и мороз, в еще многие свойства зимы. Такое замещение одних грамматических форм другими, вне сомнения, имеет своей основой наглядный способ отражения действительности¹.

Приведем еще несколько примеров замещения одной части речи другой: *К корзинке ягоды нет. Миша и Нина наливали ягоды в корзинку. Маша спасибо* (Володя З., ученик II класса); *Ребята дали мама ягоды на тарелку. Мама спасибо* (Женя С, ученик II класса); *Дети дали ягоду девочку. Девочка очень рада. Девочка спасибо дети* (Алла Т., ученица II класса).

В двух приведенных случаях слово *спасибо* заменяет собой глагол *поблагодарила*. Ученики, допустившие такое замещение, явно не владеют еще тем обобщенным способом описания ситуации, каким мы пользуемся в нашей речи.

Необходимым элементом наглядной ситуации, о которой здесь идет речь, оказалось слово *спасибо*. Оно-то и обозначает в данном случае всю ситуацию. В приведенных предложениях нет нужного глагола, потому что дети еще не владеют полностью обобщениями, заключенными в глагольных формах языка.

Ворона и лисенок спор, — пишет Лида М., ученица класса, заменяя глагол *спорить* именем существительным. *Лисенка была счастье*, — пишет Зоя Ш., ученица V класса, заменяя именем существительным необходимое в этом предложении имя прилагательное *счастлива*. *Таня и сестренка пошли собирали в лес за грибами. Потом варили сухари грибов*, — пишет ученица VI класса, употребляя имя существительное *сухари* вместо прилагательного *сухие*.

¹ Аналогичные замещения одних частей речи другими можно встретить в речи слышащих людей, вынужденных говорить на чужом языке, которым они еще не полностью овладели. Нельзя, конечно, думать, что неполному овладению языком соответствует недоразвитое языковое мышление, ибо в этих случаях мышление развивалось на базе родного языка.

¹ А. Н. Гвоздев. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. I. М., Изд-во АПК РСФСР, 1949, стр. 27.

Можно было бы привести еще много примеров, но и этих достаточно, чтобы убедиться в том, какие серьезные затруднения испытывают глухие школьники, вынужденные овладевать морфологическими закономерностями языка в условиях весьма суженного речевого общения.

Употребление морфологических изменений слов для выражения мысли

Само собой разумеется, что без правильного употребления грамматических форм невозможно выразить мысль, отвлеченную от непосредственной зрительной конкретной ситуации.

Внимательно приглядываясь к грамматическому строю языка маленьких глухих детей, нельзя не увидеть, сколь малую роль играют морфологические изменения слов для выражения их мыслей. *Маленькая девочка заплакала она боялась потому что мама будет ругать девочка. Мама подумала может быть маленькая девочка съела малину* (Нина М., ученица IV класса). В приведенном отрывке ученица хотела выразить опасение, как бы мать не подумала, что девочка сама съела малину. Чтобы выразить такое опасение, необходимо было употребить слово *подумать* в будущем времени, а у Нины этот глагол употреблен в прошедшем времени. Поэтому написанное предложение не отражает той мысли, какую она стремилась выразить. Девочке не удалось облечь мысль в языковую форму, понятную другим людям, и получилось «нелогичное» высказывание. Зина К., ученица II класса, пишет: *Мальчик вот реку дети стоит на травку. Дети берег*. Ученица стремилась этими словами описать картинку. Однако понять выраженную ею мысль невозможно. Лишь имея перед собой картинку, можно уловить мысль, которую девочка стремилась выразить.

Недостаточное умение правильно изменить окончание слова лишает глухого школьника возможности достаточно точно выразить в языковых формах свои мысли. Например, в предложении *Дети дали ягоды девочку* имеется одна лишь ошибка: неправильное окончание в слове *девочку*. Однако если бы мы не знали содержания рассказа, описываемого ученицей, то не смогли бы понять смысла этого предложения.

С большим трудом глухие дети овладевают тем значением, тем обобщением, которое заключено в изменениях окончания.

Коля П., ученик II класса школы глухих, желая сообщить о том, что Вера, Федя и Ава спят, пишет: *Вера, Федя и Ава спать и спать*. Обобщение, заключенное в форме множественного числа глагола, еще не усвоено им. Он дважды повторяет

слово *спать*, чтобы показать, что не только один человек спит. Здесь, как и в других случаях, проявляется наглядно-образный способ отражения действительности.

Некоторые ошибки глухих школьников свидетельствуют о том, что изменения окончаний не служат для них средством выражения мысли. *Дети были собрали грибы в леса* (Гаяль Т., ученица II класса Ташкентской школы глухих); *Мне была по-направилось* (Зина К., ученица VII класса Псковской школы глухих). Приведенные предложения свидетельствуют о том, что глагольное окончание прошедшего времени не употребляется учениками для выражения прошедшего времени. Вместо этого в предложение дополнительно включается слово *были*. Аналогично этому в предложении *Дети собрали ягоды кончились* (Тоня К., ученица IV класса школы Института дефектологии) совершенный вид глагола *собрали* не употребляется девочкой для сообщения о том, что сбор ягод уже совершился. Для этой цели она дополнительно включает в предложение слово *кончились*. Слово имеет для нее предметное значение, но изменившаяся структура слова не служит еще для выражения мысли. Специальное обучение в школе, направленное на систематическое усвоение одного за другим морфологических законов, помогает постепенному овладению ими. Интересны в письменных работах глухих детей неудачные попытки применения морфологических закономерностей. Они говорят о том, что некоторые формы уже существуют для них в качестве конструктивных элементов языка. Это обстоятельство очень важно для нас потому, что только в таком виде элементы языка реально способствуют правильному осмыслению.

Маленькая девочка героя мои за родиною земле защищаться (Ибрагим М., ученик Уфимской школы); *Героя девочка осторожно подкралась через лес и смотрела кто-то на мосту* (Ира Р., ученица Уфимской школы). В приведенных примерах мы видим самостоятельные попытки глухих учеников употребить известные им окончания при употреблении имени прилагательного женского рода. Не овладев еще полностью морфологическими законами, они употребляют слово *герой* как имя прилагательное и пытаются, изменив окончание, превратить его в имя прилагательное женского рода.

В другом случае ученик неудачно превращает глагол в имя прилагательное. *Сестренка посадила на спину от Тони вместе они идут на доске ручью. Спасая Тоня и сестренка рада скоро близко дома*, — пишет Маша П., ученица VI класса школы глухих.

Приведем пример, когда ученица школы глухих В. пытается от имени существительного образовать глагол. *Мальчик фла-гал платье*, — пишет она, очевидно стремясь сказать о том, что мальчик размахивал платьем, как флагом (рис. 8).

Подобные попытки самостоятельного построения несуществующих частей речи свидетельствуют об активном и сознательном усвоении морфологических закономерностей языка глухими детьми.

Не менее показательны ошибки, говорящие о способности глухих творчески использовать приобретенные знания, например, при применении глагольных приставок. *Гуси разплыли по воде*, — пишет Алеша В., ученик IV класса; *Испугались утки расплыли на реке*, — пишет Паша Л., ученик V класса. И в том и в другом примере приставка *раз* употреблена правильно. То, что все слово оказалось неправильно построенным, говорит о самостоятельных попытках сконструировать форму глагола.

Эти примеры с большой убедительностью говорят о том, что ошибки грамматического построения речи учащихся школы глухих нельзя рассматривать как проявления нелогичности их мышления. Эти ошибки, с нашей точки зрения, следует рассматривать как этап активного поступательного развития речи глухих детей.



Рис. 8. Картинка из серии «Случай на море»

Особенности построения предложений

Переходя к анализу особенностей построения предложений у глухих школьников, мы считаем необходимым указать на особую зависимость развития этой стороны языка от системы обучения.

Сравнение письменных работ, выполненных учениками начальных школ глухонемых в 1931 — 1933 гг.¹, с работами, написанными в 60-е годы, позволяет отметить исключительные различия.

В 30-е и 40-е годы, когда учителя не владели еще достаточно разработанной системой преподавания и сосредоточивали свое внимание главным образом на словаре, когда первоначальное обучение начиналось с овладения отдельными словами, из которых лишь впоследствии строились предложения, в самостоятельных письменных работах детей большое место занимали слова, заменяющие собой целые предложения.

Так, например, Сережа К., ученик I класса, получив задание составить рассказ по серии картинок на тему «Как на мальчика напали волки», писал: [1] *Деревья*, [2] *Мальчика вол-№ хотели достать*², [3] *выстрелили*, [4] *сняли*, [5] *книга тетрадь упал*, [6] *читать школе*, [7] *домой ушел*, [8] *сумка тетрадь шуба, шарф шапка деревья*, [9] *мальчика упал шапка*, [10] *мальчик шарф*, [11] *волки охотник*³. Согласно мимическим разъяснениям, полученным от мальчика после выполнения им письменного задания, выяснилось, что слово-предложение *Деревья* выражало: «Мальчик сидит на дереве», *выстрелили* означало «Дядя выстрелил», *сняли* соответствовало выражению «Мальчика сняли с дерева» и т. п. Такая подмена одним словом целого Предложения является естественной при том своеобразии речевого мышления, когда слово-образ как бы рисует картину, Напоминает целую ситуацию.

В настоящее время в школе глухих обучение языку начинают не с отдельных слов, как это практиковалось раньше, а с коротких предложений. Тем самым ученики сразу получают возможность выразить мысль на основе некоторого использования грамматической системы языка. В результате этого главные члены предложения в подавляющем большинстве случаев уже имеют место в письменных высказываниях учеников вто-

¹ Р.М. Боскис. О развитии словесной речи глухонемого ребенка. М, Учпедгиз, 1939.

² Словосочетание *волки хотели достать* было подсказано мальчику во время выполнения задания.

³ Номерами мы обозначили приблизительную разбивку текста на предложения.

рого года обучения. Вместо прежних текстов, состоящих почти целиком из слов-предложений, мы имеем теперь на том же году обучения письменные работы, состоящие, как правило, из предложений в 2 — 3 слова.

Часто мы встречаем в письменных работах глухих детей неполные предложения, в которых недостает то одних, то других членов. Иногда имеют место характерные перестановки слов и недостаточное умение выбрать зависимые члены предложения, или своеобразные цепи предложений, которые заменяют собой соподчиненные предложения.

Выпадение то одних, то других членов предложения достаточно характерно для самостоятельных высказываний глухого ребенка. Это явление можно понимать как результат ограниченного запаса слов. Обычно недостающие в предложении слова неизвестны ученику. *Дети берег на*, — пишет Зина К. (II класс, третий год обучения), стремясь рассказать о том, что дети прыгнули на другой берег. В беседе с девочкой выясняется, что ей неизвестно слово *прыгать*. Впрочем, она не сожалеет об этом и считает, что написанное ею предложение правильно выражает нужную мысль. При этом она указывает на употребленный ею предлог *ис* и мимически разъясняет, что словосочетание *берег на* выражает ситуацию перемещения детей на другой берег.

Аналогичные примеры мы имеем в предложении *Мальчик вот реку*. С помощью этого предложения она пытается описать мальчика, показывающего на реку.

Мальчик рука сказала упала ягода реки, — пишет Клава М., ученица II класса. Слово *рука* заменяет глагол *показывает*. В предложении нет сказуемого потому, что девочка не знает слова *показывают*. Одновременно с этим выясняется, что и потребности в этом слове она не испытывает. Словом *рука* заменяется необходимый (с нашей точки зрения) глагол. Совершенно аналогичное явление мы наблюдаем в других предложениях глухих учеников. *Девочка спасибо дети*, — пишет Алла Т., ученица II класса; *Мама спасибо*, — пишет Женя С., ученик II класса. Несмотря на то что необходимый в приведенных предложениях глагол *сказать* был известен ученикам, по их представлению слово *спасибо* содержит и понятие «сказала», поэтому, например, предложения *Мама спасибо* и *Мальчик вот реку* оказались лишенными сказуемого.

Нередко мы встречаем выпадения сказуемого и в сложных предложениях. *Девочка одевается платье и палкой*, — говорит

Ира Р. Этими словами она стремилась рассказать о том, что девочка разделась и свое платье повесила на палку. В этом предложении недостает второго сказуемого (*повесила*). Слово *одевается* замещает здесь слово *разделась*.

Мы вместе со старшими пошли на экскурсию. Там мы мавзолее метро музей. Мы были в цирке, — пишет Миша В., ученик VII класса Псковской школы глухих. В таком сравнительно сложном тексте мы все еще встречаем предложение, также лишенное сказуемого (*Там мы мавзолее метро музей*).

Факты пропусков сказуемого в предложениях, построенных маленькими детьми с нормальным слухом, приводит А.Н. Гвоздев. Он наблюдал, как двухлетний ребенок составлял предложения из двух существительных: *Мама с'ос'ка* (*мама щетка*, т. е. метет щеткой; указывает на мать, подметавшую пол щеткой); *Баба кл'ес'а'* (*бабушка кресло*; указывает на бабушку, севшую в кресло).

Случаи неудачного самостоятельного конструирования предложений недолго наблюдаются у слышащего ребенка. Возможность постоянного подражания речи окружающих в условиях слухового анализа языка, в условиях широкой речевой практики, непосредственного общения с окружающими позволяет слышащему ребенку, в отличие от глухого, рано овладеть правильным построением предложения.

Очень характерны для словесной речи глухих школьников закономерно повторяющиеся перестановки слов в предложении. Существительные, служащие в предложении дополнением, очень часто помещаются ими раньше глагола (сказуемого): *Мальчик птичка кормит. Мальчик птица смотрит. Мальчик и девочка кукла шьет*.

В речи глухого, когда слово еще не полностью реализует функцию отвлечения и обобщения конкретной ситуации, название действия, происходящего между двумя предметами, имеет более абстрактное значение, нежели название предметов. Именно поэтому подобные перестановки встречаются в самостоятельно конструируемых предложениях. Интересно, что и у слышащего ребенка до 1 года 11 месяцев А.Н. Гвоздев отметил 7 случаев употребления глагола после зависящего от него существительного и только два случая употребления его раньше существительного.

Все более отвлеченные части речи оказываются в предложениях глухих после конкретных. Так, имя числительное часто ставится после обозначения тех предметов, которые отсчитываются. Таково, например, предложение *Волки два умер*.

Вопросительные слова и частица, выражающая отрицание, также нередко ставятся после глагола. Такие предложения, как *Мама ушел куда?* и *Ребята шалун почему? Хлеба не птичка умер, Птичка кушать нет*, показывают затруднения, с которыми встречаются глухие дети, вынужденные самостоятельно применять в предложении лишние предметного значения служебные категории.

Все это представляет характерное сходство с мимической речью. Как уже указывалось выше, в обеих формах речи глухих последовательность слов в предложении отражает чрезмерно наглядный способ обозначения явлений окружающей действительности.

Большие трудности при конструировании предложения представляет для глухих школьников нахождение зависимых один от другого членов предложения. Ошибки, демонстрирующие такие затруднения, мы отмечаем у учеников, которые знают уже о необходимости согласования и соподчинения слов, но еще недостаточно точно определяют в предложении зависимые члены. Ученица V класса Галя М. пишет: *Она плакала, а Вова и Клава стали жалко Валю, что у нее пусто ягоды*. Это предложение свидетельствует о том, что ученица знает уже способ образования множественного числа, но теряется при необходимости употребить эту форму в предложении. Вместо того чтобы соотнести слова *стало жалко*, она образует множественное число от глагола *стать*, чтобы применить его к двум детям, о которых идет речь в данном предложении. Характерно, что и у другой девочки мы находим совершенно аналогичную ошибку.

Очень интересна в этом отношении и другая ошибка в предложении Гали М. Она явно относит определение *пусто* не к корзинке, а к ягодам.

Этот факт выступает как некоторое закономерное явление, когда мы встречаемся с такой же трактовкой наречия *пусто* в письменных работах трех других учеников: *Девочка увидела пустые ягоды в корзинку* (Володя К., V класс); *У ребята полные ягоды в корзинке* (Витя М., V класс); *Девочка очень плакала, потому что пустого ягоды в корзинке* (Витя И., V класс).

Совершенно очевидно, что слова *пустой* и *полный* в речи четырех учеников V класса (VI год обучения) еще не имели того точного значения, которое позволило бы им правильно использовать эти слова в предложении. Эти примеры с особой выразительностью демонстрируют теснейшую зависимость построения предложения от степени овладения словарным составом.

Нельзя не коснуться вопроса о сложных соподчиненных предложениях в речи глухих детей. Как показывают наблюдения, эта форма предложений очень долго не встречается в самостоятельных устных и даже письменных высказываниях ранооглохших. Лишь на пятом-шестом году обучения глухие дети пытаются строить соподчиненные предложения. Однако трудности овладения значением союзов мешают правильному построению такого рода предложений. Например, ученик IV класса (пятый год обучения) Леша В. пишет: *Мама не ругала меня. Галя не сказала маме, потому что мама не наказать*. В этом отрывке союз *потому что* употреблен вместо *чтобы*. Мальчик мимически пояснил нам, что девочка боялась о чем-то рассказать матери, чтобы мать ее не наказала. В других случаях мы встречаем некоторое подобие сложных предложений с пропуском союза.

С подобными затруднениями мы встречаемся в подавляющем большинстве попыток построения сложных предложений. Не располагая еще способностью к сложному грамматическому обобщению, характерному для нашего языка, дети тем не менее стремятся выразить связь и последовательность явлений. Для этой цели они пользуются цепями предложений, наглядно рисуя картину событий. Таковы, например, предложения: *Хлеб кушать не умер*, или *Хлеба не птичка умер*. Не будучи в состоянии достаточно обобщенно выражать свои мысли, глухие дети прибегают к своеобразному «протокольному» описанию событий: *Лисенок схватил утку. Испугались утки расплыли на реке. Лисенок принес утку на траву. Лисенок стал съесть утку* (Паша Л., V класс); *Дети кричал говорит скоро мокро. Девочка одевается платье и палкой* (Ира Р.).

Интересно, что на том уровне овладения языком, когда у маленького слышащего ребенка грамматическое обобщение еще невелико, А.Н. Гвоздев наблюдал аналогичное нанизывание цепи предложений, например: *Мац'ик ба-ба (Мальчик бай-бай), Па-па ба-ба, Т'ос'а пруга, Кис'ка пруга'* и т. д.

Ясно, что в сложных соподчиненных предложениях мы встречаемся с самым высоким уровнем языкового обобщения. Абстрагирующая тенденция языка проявляется в таких предложениях в наибольшей мере.

Возьмем, например, предложения, выражающие причинно-следственные отношения. В них нередко следствие выражено

¹ А. Н. Гвоздев. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. 1. М., Изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 32.

раньше причины, хотя в реальной ситуации причина либо существует, либо существует раньше следствия. Глухому школьнику, располагающему на ранних этапах овладения языком лишь наглядным способом отражения действительности, чрезвычайно трудно овладеть той абстрактной формой выражения, какая может быть заключена в сложных предложениях, где следствие обозначено раньше причины.

Точно так же и условные предложения представляют для глухих детей чрезвычайную трудность, потому что их реальное значение составляет сложное отвлечение, понятное лишь в условиях языкового сопоставления.

Таким образом, мы встречаем у глухих школьников самые разнообразные затруднения, возникающие в процессе овладения грамматическим строем языка. В то же время у них отмечаются полноценные способности к сознательному творческому овладению сложнейшими законами языка.

Сравнивая процесс речевого развития глухих с аналогичным процессом у маленького слышащего ребенка, мы, наряду с глубочайшим различием, наблюдаем также и некоторое сходство между ними. Это сходство объясняется тем, что и в том и в другом случае мы имеем дело с процессом овладения языком и всеми свойственными ему закономерностями. Различие этих процессов неизбежно, так как условия развития языка у глухого и слышащего ребенка резко отличны.

В нашу задачу не входил исчерпывающий анализ словаря и грамматического строя языка глухих школьников. Нам требовалось лишь охарактеризовать общие принципы аномального развития языка глухого ребенка, вынужденного овладевать речью в условиях специального обучения, в основу которого положено использование сохранных анализаторов. Нам важно было определить своеобразие языка глухого ребенка, возникающее не в условиях богатого речевого общения, как это бывает у маленьких слышащих детей, но под влиянием систематического сообщения учителем закономерностей языка, при ограниченной речевой практике.

Мы попытались рассмотреть «нелогичность» языка глухих детей в свете диалектических положений о неразрывной связи языка и мышления.

Наш материал позволяет увидеть в своеобразной речи глухих характерное для них образное отражение действительности и сделать вывод о том, что специальное обучение глухих учащихся должно происходить под знаком перестройки их мышления на основе овладения языком.

Нам кажется, что произведенный анализ речи глухих детей некоторым образом определяет направление специального обучения их языку.

С одной стороны, он показывает, сколь важно усилить речевую практику глухих детей, с другой — выясняет линии специальной работы по накоплению словаря и формированию грамматического строя языка.

Из продемонстрированного здесь наглядного характера речи глухих следует необходимость такого построения педагогического процесса, при котором язык глухого ребенка становился бы постепенно более обобщенным. Следовало бы принять во внимание характерную для маленьких глухих детей визуальность языка и исходить из нее при выборе тех наглядных ситуаций, которые могут лечь в основу развития понимания речевых значений глухими школьниками.

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Напомним, что к группе слабослышащих мы относим детей, сохранивших слух в такой степени, которая обеспечивает хотя бы минимальное развитие речи. Как мы уже указывали выше, обычно это дети, слышащие разговорную речь на различном расстоянии от ушной раковины. При известных условиях такое состояние слуха может привести к недоразвитию речи.

Однако, приступая к изложению материала, имеющегося у нас по данному вопросу, мы прежде всего должны подчеркнуть, что отнюдь не у всех детей с неполноценным слухом речь развивается неправильно. Напротив, значительная часть слабослышащих детей обладает полноценной речью и успешно обучается в массовой школе.

Нашей задачей является рассмотрение особенностей развития речи лишь тех слабослышащих детей, которые в связи со своей слуховой недостаточностью нуждаются в специальном обучении.

Как показывают наши данные, наличие слуха на речь обычной разговорной громкости не оказывается достаточным для полноценного усвоения речи маленьким ребенком. Мы видели в специальной школе для слабослышащих детей, способных воспринимать речь на расстоянии 3 — 4 м от ушной раковины, мы видели и учеников, обладающих слухом на шепот на расстоянии выше 1 — 3 м от ушной раковины; все эти дети оказались вынужденными обучаться в школе для слабослышащих не по причине недостаточного восприятия с помощью слуха объяснений или вопросов учителя, а потому, что отличались недоразвитием речи в той или иной степени.

Характерно, что в отношении учащихся, обладающих слухом на речь разговорной громкости, произносимой на расстоянии

свыше 4 — 5 м, но при этом воспринимающих шепот на небольшом расстоянии, мы, как правило, встречали со стороны учителей жалобы не на недостаточный слух, а лишь на особые затруднения, испытываемые учениками при усвоении материала по русскому языку.

Чаще всего наблюдались трудности овладения письмом и понимания прочитанного текста. Детальное изучение таких детей нередко позволяло обнаружить у них более или менее ярко выраженную картину речевого недоразвития в форме ограниченного словарного запаса, с нарушением грамматического строя языка, с неточностями произношения, с характерными ошибками в письме и т. д.

Таким образом, даже сравнительно небольшая недостаточность функции слухового анализатора, т. е. ограниченные возможности восприятия шепота, может послужить препятствием к нормальному развитию речи, а следовательно, и словесного мышления.

Легко объяснить такое значение полноценного слышания шепотной речи для речевого развития маленького ребенка. Большая часть нашей речи — пожалуй, не меньше ее половины — звучит как шепот даже в том случае, когда разговор происходит полным голосом. Например, все глухие согласные звучат как шепот. Безударное начало и конец слова мы произносим как правило при значительном снижении силы голоса. Различение близких по звучанию согласных звуков, например шипящих и свистящих, ориентировка в сложных сочетаниях согласных достигаются лишь при таком состоянии слуха, когда возможно восприятие шепота.

Учитывая все эти обстоятельства, легко представить себе, как неясно и обрывочно звучит речь окружающих для маленького ребенка, еще не начавшего говорить и при этом способного к акустическому анализу и синтезу речи обычной разговорной громкости и только на ограниченном расстоянии.

Может ли ребенок при таких обстоятельствах усваивать неизвестные ему элементы речи и накапливать нужный запас слов и грамматических форм?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы обязаны обратиться к одному из важнейших положений И.П. Павлова.

Для развития речи ребенку должны быть обеспечены условия для «грандиозной работы», которая происходит в его нервной системе для возникновения «динамического стереотипа», служащего неперенным условием создания тех времен-

ных связей, без которых оказывается невозможным овладение словом.

И.П. Павлов поясняет введенное им важнейшее понятие «динамического стереотипа» следующим образом: «На большие полушария как из внешнего мира, так и из внутренней среды самого организма непрерывно падают бесчисленные раздражения различного качества и интенсивности. Одни из них только исследуются (ориентировочный рефлекс), другие уже имеют разнообразнейшие безусловные и условные действия. Все это встречается, сталкивается, взаимодействует и должно в конце концов систематизироваться, уравновеситься, так сказать, закончиться динамическим стереотипом. Какая грандиозная работа!»¹

Ясно, что для реализации в нервной системе той «грандиозной работы», которая необходима для возникновения слова, т.е. сигнала сигналов действительности, необходим высший анализ и синтез в акустической сфере. Только полноценный доступ звуковых раздражений может обеспечить их достаточное систематизирование, уравнивание, необходимое для усвоения ребенком слова и для овладения его значением. Нетрудно себе представить, сколь мало возможно для слабослышащего ребенка, воспринимающего речь лишь частично, установление связи между неясно звучащими звуковыми комплексами, составляющими слова, и их значениями.

Для овладения языком ребенок должен не только накопить запас слов, но и усвоить его грамматические закономерности.

Для того чтобы ребенок научился пользоваться языком, он должен овладеть грамматическим строем языка, для усвоения которого необходим четкий акустический анализ звукового состава слова и особенно его изменяющихся окончаний, а не различающий шепота ребенок не слышит окончаний, реализующих связь слов в предложении.

Сложность и разнообразие симптомов речевой недостаточности, возникающей у слабослышащего ребенка как результат особых условий развития, составляют значительную трудность их анализа.

Мы наблюдаем слабослышащих детей, которые к началу обучения располагают только двумя-тремя словами, используемыми для общения лишь в сочетании с жестикуляцией.

¹ И.П. Павлов. Полное собрание трудов, т. 111. М. — Л., Изд-во АН СССР, 1949, стр. 496.

А цю (не хочу), *ниня* (не знаю), *бубу* (не буду) — вот тот речевой запас, которым оперирует, например, Валя Б. в семь с половиной лет при поступлении в школу-клинику Института дефектологии.

Другой мальчик, Женя Т., 10 лет, при поступлении в школу-клинику пользуется в обиходе несколько большим запасом слов. Он способен искаженно назвать некоторые из окружающих его предметов и изображений на картине (подробнее на его речи мы остановимся несколько ниже).

Третий мальчик, Валя К., способен в резко аграмматичной форме с большим искажением слов высказать просьбы, сообщить о происшедшем и т. п. Речь его настолько изменена, что он может быть понят только своими близкими.

Приведем для примера его самостоятельный рассказ о просмотренном кинофильме «Зима».

Собака привязала санки вировка и девотька упала. Диди ва-лѣк (звонок) рибя коле (в школу) фше ребят идет колѣшки (показывает руками, как бросают снежки) бросали. Колю (школу) одива сумку. Ф коли (в школе) ѣдит на санки (на санках). Собака смотри накто. Там в лишу (в лесу) на голки (горка) пѣхали Мишу на лѣзи (лыжи) палку на лизи. Деля (делали) угрушку (игрушку) баба. Поѣха лошатка бизыть. Дом дилѣня (деревня). Дѣфка (девочка) долга идѣ лошатка (лошадка) поѣха.

Бывают у слабослышащих детей и значительно меньшие отклонения от нормальной речи. Одни из них, обладая полной развернутой речью, лишь изредка допускают отклонения в построении отдельных предложений. У других речевая недостаточность ограничивается только некоторой неправильностью произношения и характерными ошибками в письме. Основные отклонения от нормального речевого развития у слабослышащих детей касаются грамматического строя и словарного состава. Особое своеобразие представляет овладение звуковым составом слова.

Отклонения от нормы в этой области приводят к искаженному произношению и характерным ошибкам в письме. Наряду с такими отклонениями в активной речи встречается значительное своеобразие понимания устной речи и читаемого текста.

Все эти особенности речевого развития слабослышащих детей являются результатом тех условий, в которых протекает развитие речи при пониженном слухе.

Обратимся к словарю школьников младших классов школы для слабослышащих детей.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВОМ У
СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА

§ 1. Общая характеристика

Рассматривая речь слабослышащих детей, мы должны в первую очередь подвергнуть анализу словарь этих детей, рассмотреть их возможности в отношении овладения словарным составом языка.

Для общей характеристики приведем образцы речи слабослышащих детей при их поступлении в специальную школу.

Валя К., 8 лет. Отиатрический диагноз: неврит слуховых нервов на почве перенесенного в раннем детстве церебро-спинального менингита. Мальчик слышит речь обычной разговорной громкости на расстоянии 2 — 3 м от ушной раковины. Шепот различает только у самой ушной раковины.

На предложение назвать изображения показанных ему картинок Валя К. дал следующие ответы:

Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка	Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка
мышь	<i>кри</i> (крыса)	дедушка	<i>грагад́я</i>
труба	<i>дым</i>		(борода)
чулки	<i>сульт́и</i>	ворона	<i>варёнь</i>
топор	<i>капóр</i>	корова	<i>бых</i> (бык)
перо	(не знает)	гвозди	<i>двóж'у</i>
тарелка	<i>карёлка</i>	пила	<i>пили́к</i>
кастрюля	(не знает)	стол	<i>соль</i>
стакан	<i>налива́т</i>	рука	<i>рюка́</i>
бантик	<i>па́нчки</i>	борода	<i>грягад́я</i>
сапоги	<i>папади́</i>	самолет	<i>малёти</i>
цепь	<i>дилёз</i> (железо)	сани	<i>са́нки</i>
трамвай	<i>кравга́йн,</i> <i>кравга́йн</i>	барабан	<i>граба́нь</i>
девочка	<i>тево́цька</i>	катушка	<i>ни́шка</i>
мальчик встает	<i>Во́ва тава</i>	петух	<i>пи́туше́т</i>
пишет	<i>писи́</i>	шкап	<i>ка́пка</i>
женщина	<i>буле́ паве</i>	елка	<i>ле́лка</i>
вешает		мяч	<i>ма́шить</i>
белье			(мячик)
144		еж	<i>зе́жит</i> (ежик)

Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка	Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка
девочка	<i>корди́на</i>	улей	<i>птичка</i>
собирает	<i>табира́</i>	свинья	<i>кру́шка</i>
грибы	<i>риби́</i>		(хрюшка)
женщина	<i>ма́ма</i>	метла	<i>ве́на</i> (веник)
колет	<i>капо́ри</i>	яблоко	<i>ля́бика</i>
дрова	<i>трава́</i>	ключ	<i>кля́ша</i>
	<i>раскали́</i>	ящик	<i>ля́слит</i>
звездочка	<i>дво́жит</i>	щетка	<i>шо́т</i>

Таня Б., 8 лет. Отиатрический диагноз: неврит слуховых нервов (остаточные явления менингита, перенесенного в 9-месячном возрасте). Девочка различает слова *мама, папа, Сережа*, произнесенные обычным разговорным голосом на расстоянии 1 м от ушной раковины, шепота не слышит.

На предложение назвать содержание показанных ей картинок дает следующие ответы:

Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка	Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка
стол	<i>ку́ша</i>	валенки	(не знает)
стул	<i>сади́ся</i>	туфли	(не знает)
бумага	<i>дима́ка</i>	мяч	<i>мясь</i>
газета	<i>пише́льта</i>	барабан	(не знает)
чернила	<i>пита́</i>	сани	(не знает)
ручка	<i>пита́</i>	ножницы	<i>но́ти</i>
яблоко	<i>я́пка</i>	морковь	(не знает)
шкап	(не знает)	трамвай	(не знает)
книга	<i>ни́ска</i>	лошадь	(не знает)
дверь	(не знает)	кошка	<i>ко́тька</i>
диван	(не знает)	верблюд	(не знает)
буфет	(не знает)	свинья	(не знает)
кровать	<i>тлава́т</i>	петух	<i>крышу́</i>
спички	<i>пись</i>		(кричит)
замок	<i>кусь</i>	белый	} (не знает)
самовар	<i>ша пи</i>	черный	
	(чай пить)	синий	
	(то же)	зеленый	
чайник	(то же)	красный	
чашка			
топор	<i>капо́р</i>		

Женя Т., 10 лет. Отиатрический диагноз: двусторонний неврит слуховых нервов (остаточные явления менингита, перенесенного в возрасте 1 года 3 месяцев). Мальчик слышит речь разговорной громкости ушной раковины.

На предложение назвать содержание картинок дает следующие ответы:

Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка	Предъявлен- ные картинки	Ответы ребенка
дым	<i>иш</i> (жест, демонстрирующий движение вверх)	цепь	(показывает на шею)
мышь	<i>ли мыш'а</i>	ящик	(не знает)
грибы	(жест, изображающий акт еды)	щука	<i>аба</i>
собака	<i>ам-ам</i>	бабочка	(жест, изображающий полет бабочки)
колесо	<i>л'л'л-пу ге</i>	труба	(не знает)
нос	<i>нёся</i>	яблоко	(жест, изображающий еду)
замок	<i>та</i> (жест закрывания)	дом	(не знает)
коза	<i>тэ</i>	дедушка	<i>теть</i>
звезда	(не знает)	карандаш	<i>ч'ти</i>
шапка	<i>п'аша</i>	голова	(не знает)
кошка	<i>к'ика</i> (киска)	нога	(показывает ногу)
жук	(не знает)	глаза	(показывает глаза)
ножик	<i>ч'ика</i>	ворона	<i>ин-ин-ин</i>
ножницы	(жест резания)	корова	<i>му</i>
курица	<i>куку</i>	гвозди	<i>ту-ту</i>
палец	(не знает)	лампа	(не знает)
очки	(показывает на свои глаза)	пила	(жест, изображающий пилку)
ключ	(жест проверки ключа в замке)	стол	<i>тос</i>
щетка	(жест «числить»)	рука	(не знает)
		борода	<i>г'ядя</i>
		топор	<i>ту-ту</i>

В приведенных образцах мы отмечаем ряд глубоких отклонений от нормальной речи. Обследованные нами дети не знали названий самых обиходных предметов. Например, Женя Т. совсем не мог назвать руку, голову, трубу, ящик, ключ и т. п. Из 41-й предъявленной ему картинки мальчик сумел искаженно назвать только четыре изображения: *теть* (дед), *кика* (киска), *мыш'а* (мышь), *неся* (нос). Все остальные картинки он либо совсем отказывался назвать, либо пытался изобразить их жестами, а в некоторых случаях обозначил звуковым комплексом, не употребляемым в обычной речи.

Немногим лучше обстояло дело с запасом слов у Тани Б. Из 52-х предъявленных ей картинок она в 22-х случаях совсем отказывалась назвать их, а во всех остальных случаях давала неправильные ответы¹.

Валя К. лишь в двух случаях отказался назвать картинки, но и его речь едва ли можно признать удовлетворительной. Ни одна из показанных ему картинок не была названа правильно.

Характерно для всех трех приведенных случаев то, что дети либо совсем не могли назвать изображения, либо заменяли одно название другим, либо употребляли соответствующее обозначение с большим или меньшим его искажением. Так, в словаре Вали К. встречаем слово *дым* вместо *труба*², *наливать* вместо *стакан*, *дилез* (железо) вместо *цепь*, *грягдя* (борода) вместо *дедушка*, *пилит* вместо *пила*, *нишка* (нитка) вместо *катушка*, *птичка* вместо *улей*, *вена* (веник) вместо *метла*. В словаре Тани Б. находим слова *куша* (кушать) вместо *стол*, *сад'ся* вместо *стул*, *пита* (писать) вместо *чернила* и вместо *ручка*, *кусь* (ключ) вместо *замок*, *шапи* (чай пить) вместо *самовар*. В чрезвычайно бедном словаре Жени Т. мы встречаем *дядя* вместо *борода*, *му* вместо *корова* и т. п.

Специальное исследование запаса слов у 400 учащихся начальной школы для слабослышащих детей (I—V классы) продемонстрировало весьма характерную картину. Указанным учащимся были предъявлены для называния картинки, изображающие самые обиходные предметы и действия. Детям с более развитой речью дополнительно предложили назвать ряд признаков предметов.

¹ Более детальную количественную характеристику словаря слабослышащих детей мы приведем ниже в несколько иной связи.

² Сходные замещения слов у глухих детей, возникающие по аналогичным (в некотором отношении) причинам, мы описали выше.

Для учащихся подготовительного и I классов.

Предметы: стол, стул, доска, шкаф, книга, чернильница, дверь, лопата, яблоко, диван, буфет, кровать, часы, корыто, спички, кувшин, бутылка, сумка, замок, самовар, чайник, чашка, стакан, тарелка, нож, банка, хлеб, валенки, туфли, мяч, барабан, сани, ножницы, топор, морковь, трамвай, лошадь, кошка, верблюд, свинья, петух, брюки, платье, шапка.

Признаки предметов: белый, черный, синий, зеленый, красный.

Изображенные действия: стоит, сидит, спит, читает, пишет, рисует, одевается, пьет чай, решает, чистит пальто, метет пол, купает, стирает, режет, колет, копает, поливает, красит, лечит, стреляет.

Для учащихся II—V классов.

Предметы: медаль, газета, термометр, кувшин, мавзолей, мешок, подушка, ремень, цыпленок, звезда, радио, телефон, гвозди, конверт, умывальник, платье, кровать, пенал, лекарство, расческа, абакур, костыли, графин, крючок, звонок, шашки, кран, календарь, бритва, весы, наушники, кисточка, марка, бинокль, булава, лампа, парашют, курица, веник.

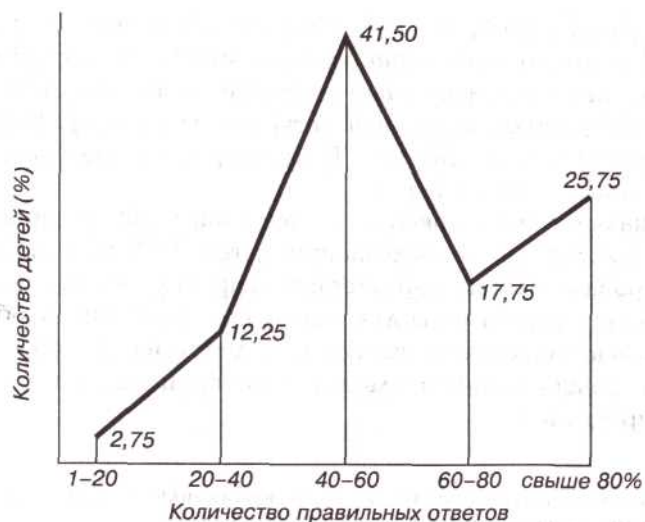


Рис. 9. Количество слабослышащих учащихся, правильно называющих картинки (%)

Признаки предметов: красный, синий, желтый, зеленый, черный, белый, большой, маленький, злой, добрый.

Изображенные действия: топит печку, считает на счетах, пилит, ловит, бросает, играет, стелет, лезет на дерево, режет, катается, кладет, надевает, курит, читает, красит, перевязывает, моет, сушит, кормит, наливает.

В результате мы получили цифры, характеризующие особенности овладения словарным запасом у учащихся начальной школы слабослышащих. Эти данные могут быть изображены в виде кривой (рис. 9).

Приведенные цифры иллюстрируют отклонения от нормы в овладении словарным запасом слабослышащими детьми. Только 25,75% всех учащихся школы для слабослышащих детей дают свыше 80% правильных ответов при назывании обычных предметов и действий. 17,75% детей способны дать от 60 до 80% правильных ответов при назывании самых обычных предметов и действий, 56,55% слабослышащих учащихся дают менее 60% правильных ответов.

§ 2. Особенности употребления слов

Пытаясь назвать предметы, изображенные на картинках, дети ведут себя показному: в одних случаях они совсем отказываются от называния того или иного изображения, в других — замещают одно слово другим, чаще всего близким по смыслу, в третьих — называют предмет или действие, искажая при этом произносимое слово.

Кривая на рис. 10 показывает, как часто слабослышащие дети заменяют одни слова другими при назывании предметов, изображенных на картинках.

Прежде чем привести иллюстрации своеобразного употребления слов у слабослышащих детей, мы считаем необходимым обратить внимание на факты сходства и различия между словарем ранооглохших (глухонемых) и слабослышащих детей (табл. 12). С одной стороны, мы встречаемся здесь с неизбежным сходством употребления слов, которое отражает картину недоразвития речи, а следовательно, и мышления у тех и других. У слабослышащих, так же как и у ранооглохших отклонения в пользовании словом являются результатом неточного понимания его значения. Мы наблюдаем то слишком узкое значение слова, то диффузную неоправданно широкую его многозначность. С другой стороны, наблюдаются резко выраженные различия в употреблении слова у глухих и слабослышащих де-

тей, которые являются естественным результатом различных условий развития речи у тех и у других.

В отличие от глухих, речь слабослышащих развивается в условиях использования частично сохранившейся функции слухового анализатора. Это приводит к тому, что слабослышащий ребенок накапливает слова в искаженном виде. Искажения слов, характерные для слабослышащих детей, не имеют места у глухих, речь которых развивается лишь на основе сохранившихся анализаторов без участия слуха.

Приводимый материал (см. табл. 12) иллюстрирует разнообразие средств, какими пользуется слабослышащий ребенок в тех случаях, когда не может правильно назвать тот или иной предмет.

При этом в первую очередь обращает на себя внимание факт, что нередко целый ряд учеников дает одинаковые замещения отсутствующих в их запасе слов. Примером этому могут служить 25 случаев употребления слова *радио* вместо *наушники*, 9 случаев замещения этого слова словом *аппарат*, 5 случаев — *слуховая работа*, 2 случая — *радиоприемник* и т. д. То же самое наблюдается и в отношении других предметов. *Кран* обозначен словом *водопровод* в 15 случаях, *термометр* в 14 случаях замещается словом *температура*, в целом ряде случаев то же замещение употребляется в искаженном виде: *сем*⁻¹ встретившихся в нашем исследовании.

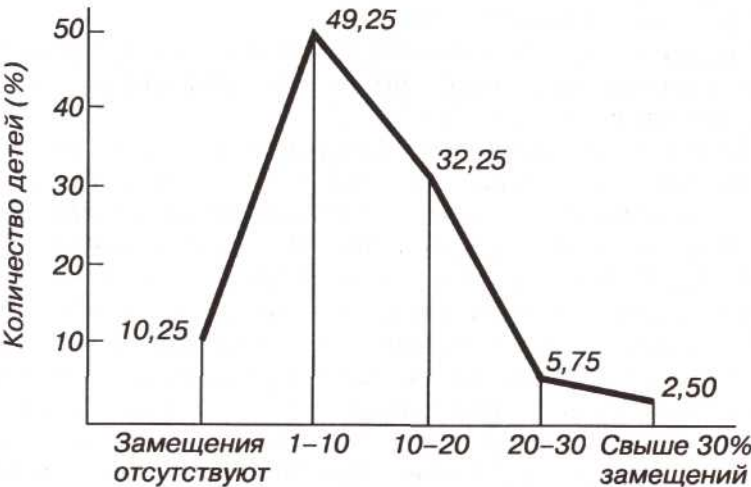


Рис. 10. Количество слабослышащих учащихся, замещающих при назывании картинок одни слова другими (%)

Замещение одних слов другими у учащихся школ для слабослышащих и позднооглохших

Изображение на картинке	Ответы, характерные не только для слабослышащих, но и для ранооглохших	Ответы, характерные для слабослышащих
наушники	<i>радио</i> (25) ¹ <i>аппарат</i> (9) <i>слуховая работа</i> (5) <i>слуховая</i> (3) <i>телефон</i> (3) <i>работа</i> (2) <i>песни</i> (2) <i>алло</i> <i>уши на радио</i> <i>руководит</i> <i>радиоаппарат</i> <i>радиоприемник</i> (2) <i>слушать</i>	<i>радио</i> <i>ратио</i> <i>папарат</i> <i>слуховой работа</i> <i>слушая</i> <i>петни</i> <i>рудопродуктор</i> <i>радиорутник</i> <i>ративо</i>
бритва	<i>нож</i> (6) <i>ножик</i> (5) <i>бриться</i> <i>бритье</i> <i>саблей</i> <i>щетка</i>	<i>ношниси</i>
умывальник	<i>умываться</i> (6) <i>умывальная</i> (3) <i>умывальница</i> (3) <i>вода</i> (2) <i>ведро</i> (2) <i>умывает</i> (2) <i>вода банка</i> <i>лейка</i> <i>лейка</i> <i>замок</i> <i>там вода</i> <i>водопровод</i> <i>кран</i> <i>юбка</i> (20)	<i>умывася</i> <i>умываты</i> <i>умыватыта</i> <i>умывальная</i> <i>умывальнита</i> <i>мойник</i> <i>умойник</i> <i>вумой</i>
платье	<i>сарафан</i> (10) <i>сарафанчик</i> (2) <i>фартук</i> (5) <i>кофта</i> (4) <i>рубашка</i> <i>фуфайка</i> <i>бутылка</i> (27)	<i>муванси и вигёр</i> <i>юпыка</i> <i>юбуська</i> <i>юбыка</i> <i>сафат</i> <i>карафан</i> <i>рафан</i> <i>сарцанчик</i> <i>фату</i>
лекарство		<i>люпчик</i> <i>бутынка</i> <i>рытылка</i> <i>бултинка</i> <i>бултынку</i>

Число в скобках обозначает количество случаев аналогичных замещений слов, встретившихся в нашем исследовании

Изображение на картинке	Ответы, характерные не только для слабослышащих, но и для ранооглохших	Ответы, характерные для слабослышащих
лекарство	пузырек (4) наружное (3) аптека (3) капли врач молоко банка	будилка бутылка бункилька бутырка пузурок нарух
кисточка	ручка (2) краски (5) метла щеточка клей	врат рутька кратки
календарь	почта (2) погода (2) числа (2) чисельник месяцев погода 4 марта	числитель
термометр	температура (14)	семпература пиратура температур градуты
кран	градус (14) заболела аптека болит водопровод (15) рукомойник (2) вода (2) вода нальется вода тут ключ умываться труба умывальник водопровод ручка	водопроводник вымойти воды умывальни там прово́да рута́ вода умывася
конверт	почта (3) открытка (2) марка туда кладет марка бумага почтовая письма	почка открыта постовая
марка	почта (5) картинка (4) карточка (2) портрет конверт карты почтовая карта почтовая письма	консерва ответ

Изображение на картинке	Ответы, характерные не только для слабослышащих, но и для ранооглохших	Ответы, характерные для слабослышащих
графин	бутылка (18) кувшин (10) воду пьют	бутынка битынка бутилка бутылчка бутирка бутылк кувшин
крючок	ключ (12) замок (8) заперта дверь закреть на ключ закреть цепочка зацепился	клюсь клюд клюд кюдени двер запир дверь запирата

пература, пиратура, ператур. Платье в 20 случаях было названо слабослышащими учащимися словом *юбка*, в 13 случаях — словом *сарафан*, в 5 случаях — словом *фартук* и т. п. Умывальник в 6 случаях замещается словом *умываться*, то же замещение употребляется в искаженном виде: *умывата*, *умыватыта*, *умывася*, *муванси* и *видёр*. То же слово используется и в других грамматических формах для названия умывальника: *умываю*, *умывает*, *вумой* (вымой) и т. п. В ряде случаев умывальник обозначается словом *умывальная*. Крючок в 12 случаях замещается словом *ключ* и т. п.

Так обстояло дело с замещением большинства слов. Очень часто разные ученики прибегали к одному и тому же наиболее распространенному в обиходе слову для замещения неизвестного им правильного названия. Уже это обстоятельство позволяет говорить о некоторой закономерной тенденции, а не о случайном замещении одного слова другим. Ближайшее рассмотрение этих замещений позволяет установить постоянный принцип употребления слов слабослышащими детьми, однако характер производимых ребенком замен очень разнообразен.

Рассмотрим наиболее характерные случаи замещений слов, практикуемых этими детьми.

Очень часто мы наблюдаем случаи, когда ребенок, не предполагающий необходимым ему названием предмета, указывает лишь на отдельный его признак. Так, например, не зная слова *дедушка*, он пользуется вместо этого слова названием характерного признака старика — *грягадя* (борода). Не имея в своем запасе слова *цепь*, ребенок называет материал, из которого

сделан этот предмет: *дилез* (железо) и т. п. Наряду с этим в словаре слабослышащего ребенка можно встретить случаи, когда название части предмета замещается названием целого. Примером этого служит чрезвычайно распространенная замена слова *кран* словом *водопровод*.

Наиболее характерными и частыми замещениями являются случаи, когда вместо нужного названия предмета называется другой предмет, ситуационно связанный с данным. Таковы, например, замены слова *кисточка* словами *клей*, *краски*, слова *умывальник* словом *ведро*, слова *кран* словами *вода*, *труба* и т. п.

В качестве другой характерной замены одного слова другим следует отметить те случаи, когда вместо названия предмета обозначается та ситуация, с которой может быть связан данный предмет. Таковы, например, замены слова *термометр* словами *заболела*, *аптека болит*, слова *марка* словом *почта*, слова *наушники* словами *слуховая работа*¹ и т. п.

Очень часто, не имея в своем запасе соответствующего слова, слабослышащий ребенок заменяет нужное ему слово названиями других предметов, сходных по своему назначению. Таковы, например, замены слова *крючок* словом *замок* (18 случаев), словом *ключ* (12 случаев), словом *цепочка*, слова *кисточка* словом *ручка* (8 случаев) и т. п.

Иногда слабослышащие дети название одного предмета заменяют названием другого, внешне сходного с первым. Таковы, например, замены слова *кисточка* словами *метла*, *ручка* (8 случаев), *щеточка*.

Довольно характерным способом замещения слов в речи слабослышащих детей является употребление названия действия вместо слова, обозначающего предмет, и, наоборот, названия предмета вместо слова, обозначающего действие. Таковы замены слова *кран* словом *умываться*, слова *умывальник* словом *умываться* (6 случаев), слова *крючок* словом *заккрыть*, слова *стул* словом *садися*, слова *самовар* словом *шали* (чай пить), слова *чашка* словом *шали* (чай пить) и т. п.

У слабослышащих детей с более развитой речью можно наблюдать попытку заменить отсутствующие в их запасе слова перифразом. Таковы, например, замены: слова *крючок* словами *дверь запи- рата*, *заккрыть на ключ*, слова *умывальник* словами *там вода* и т. п.

¹ Уроки развития слухового восприятия в специальной школе называют слуховой работой.

В реальной обстановке беседы эти замены в большинстве случаев не кажутся неожиданными. Обычно лица, находящиеся в постоянном общении со слабослышащим ребенком, страдающим недоразвитием речи, сравнительно легко понимают его, несмотря на необычное употребление слов. Эта возможность общения является результатом того, что слабослышащий ребенок осмысленно употребляет одни слова взамен других.

Чем меньше запас слов, тем, естественно, менее удачны употребляемые слабослышащим ребенком замены. Чем больше запас слов, тем ближе по смыслу те слова, которыми он пользуется для замены. Мы видели, что слабослышащие дети с более развитой речью сравнительно удачно пользовались перифразом для называния сходных по назначению и внешнему виду предметов, привлекали ту общую ситуацию, к которой имеет отношение данный предмет, и т. п. Так, например, дети с более развитой речью вместо *термометр* говорили *температура*, *градусов* и т. п., в то время как дети с менее развитой речью обозначали тот же предмет словами *заболела* или *аптека болит*. Но как те, так и другие замещения были все всегда совершенно осмысленными и оправданными в затруднительных условиях общения слабослышащего ребенка с окружающими.

Итак, среди употребляемых этими детьми замещений наиболее характерными оказались:

- 1) обозначение одного характерного признака предмета вместо названия всего предмета;
- 2) называние целого предмета вместо его части;
- 3) называние другого предмета, ситуационно связанного с данным;
- 4) называние общей ситуации, с которой может быть связан предмет;
- 5) называние предмета, сходного по своему назначению;
- 6) называние предмета, внешне сходного с данным;
- 7) называние действия, которое может быть связано с данным предметом;
- 8) использование перифраза для обозначения предмета.

В приведенных примерах не исчерпаны все замещения, обнаруженные в речи слабослышащих детей. Здесь приведены наиболее типичные, и все они подчиняются единому принципу. Всякий раз замещение происходит внутри определенной смысловой группы. Во всех наблюдаемых заменах с бесспорной отчетливостью выступает объективная связь явлений, которая заставляет слабослышащего ребенка, обладающего ограниченным запасом слов, делать такие замены, которые, как мы

показали на примере глухих, связаны с обозначением наглядной ситуации.

Остановимся еще на одной группе замещений слов, которую можно наблюдать только у слабослышащих детей.

Мы встречали в речи слабослышащих детей вместо слова *пальчики* — *палочки*, вместо *низкая* — *нитка*, вместо *конверт* — *консервы*, вместо *чисельник* — числитель¹, вместо *санки* — *танк*, *телефон* вместо *патефон* (2 случая). Все приведенные примеры не могут быть объяснены только как смысловые замены. Здесь на первый план выступает неспособность ученика отличить на слух основное слово от замещающего. Не имея возможности достаточно ясно расслышать слово *пальчики* и приняв во внимание их палочкообразную форму, слабослышащая девочка назвала *пальцы* словом *палочки*.

Как мы видели выше, слабослышащие дети с трудом отличают на слух *с*, *з* от *т* и *д*. Отсюда и возникла такая замена, как *нитка* вместо *низкая* и *танк* вместо *санки*. *Телефон* и *патефон* сходны по общему контуру и почти одинаково звучат, если воспринимающий их не обладает полноценным слухом. *Расческа* в 6 случаях была названа детьми *щетка* в связи с тем, что звук *с* (во втором слоге) в этом слове звучит для слабослышащего ребенка как *т*, а первый безударный слог совсем не достигает его слуха. Словом *ребенок* слабослышащие дети замещают близкое по звуковому контуру, недостаточно воспринятое на слух слово *гребенка*.

Важно обратить внимание на то обстоятельство, что и эти возникающие по созвучию замены не носят бессмысленного характера. Обычно связь, обуславливающая такую замену, может быть легко вскрыта, особенно если удастся наблюдать момент ее возникновения. Характерна, например, смысловая связь в словах: *пальчики* — *палочки*, *телефон* — *патефон*, *расческа* — *щетка* и т. п.

Разумеется, подобное недифференцированное восприятие близких по звучанию слов должно отразиться на накоплении словаря и овладении значениями слов. Так, невозможность различать на слух *нитка* и *низкая* помешала слабослышащей девочке самостоятельно усвоить слово *низкая*. Педагог предлагает девочке сравнить высокую и низкую скамейки, затем показывает на высокую скамейку и говорит: «Это высокая». Показывает низкую: «А это какая?» Девочка недоуменно пожи-

¹ Здесь ученик, очевидно, пытается воспроизвести бытующее слово *чисельник*, употребляемое для обозначения календаря.

мает плечами. Тогда педагог говорит: «Низкая». В ответ на это девочка с удивлением замечает: «*Нитка тонкий*». Этим она показала, что слова *низкая* и *нитка* не различаются ею на слух.

Подобных замещений слов мы никогда не наблюдали у глухих. Кстати, таких замещений нет и у афазиков. Для их возникновения нет оснований ни у глухих детей, не слышащих речи совсем, ни у афазиков, слышащих речь полностью.

Таким образом, ограниченность речевого опыта слабослышащего ребенка, возникающая в связи с неполным восприятием речи на слух, приводит к количественной недостаточности запаса слов и к весьма своеобразному применению этих слов.

То обстоятельство, что ограниченный запас слов у слабослышащих детей является следствием недостаточности слуха, не представляет никакого сомнения. Однако для адекватной характеристики особенностей словаря слабослышащих детей этого еще недостаточно.

Анализ словаря слабослышащих детей не дает оснований считать, что отсутствие в их словаре одних слов и наличие других зависит только от степени доступности тех или иных слов слуховому восприятию ребенка. Наше исследование показывает, что процесс овладения словарем (его содержание, последовательность овладения теми или другими словами) подчиняется и другим закономерностям, определяющим развитие речи у ребенка.

Так, слабослышащие дети раньше овладевают наиболее доступными по значению, наиболее близкими к их обиходу и наиболее актуальными в речевой практике словами. Например, Слава Г., не зная слова *дверь*, заменяет его словом *окрой*. В 5 случаях дети обозначают замок словом *ключ*. Вместо слова *абжур* в обиходе слабослышащих детей существуют слова *лампа* (14 случаев), *лампочка*, *твет погас* (свет погас), *шапка* (2 случая) и т. п. Вместо *термометр* в целом ряде случаев мы получаем ответы *градус*, *градусов* (14 случаев).

Чрезвычайно часто встречающееся обозначение предмета названием действия также могло явиться результатом большей актуальности и действенности глагола в речевом обиходе ребенка. Ни в одном из приведенных здесь примеров замещающее слово не является более доступным слуху ребенка, но все они являются более актуальными в их обиходе, чаще всего употребляемыми в речевом общении. В самом деле слово *абжур*, более яркое по своему звучанию, состоящее из звонких

согласных и имеющее в конце один из наиболее сонорных звуков нашей речи — *p*, неизвестно слабослышащим детям, в то время как несравненно менее доступное слуху словосочетание *свет погас* оказывается известным.

То же можно сказать и об остальных заменах.

Таким образом, наличие одних слов в словаре слабослышащих детей и отсутствие других в наибольшей степени связаны с актуальностью и частотой их употребления. Ребенок, рано потерявший нормальный слух, лишенный той богатой практики речевого общения, которая имеется у слышащего ребенка, часто не умеет самостоятельно овладеть достаточным запасом слов. Как показывает наше исследование, его искаженный и ограниченный словарь нередко отличается и недостаточной дифференцированностью значений.

Отсутствие слов, необходимых для обозначения окружающих явлений, их свойств и качеств, влияет на полноту и точность понимания значений слов, известных слабослышащему ребенку.

Если слово *умывальник* заменяется словом *умываться*, то значение слова *умываться*, обозначающего действие, очевидно, недостаточно отдифференцировано от названия предмета. Аналогичные предположения допустимы и в отношении таких замен, как *закрыть* вместо слова *крючок*, *бриться* вместо *бритва*, *пилить* вместо *пила*, *писать* вместо *чернила*, *садися* вместо *стул* и т. п.

Таким образом, недостаточность запаса слов у слабослышащего ребенка (аналогично глухому) обуславливает и своеобразное недоразвитие значений тех слов, которыми он владеет. Слова, имеющие в нашем языке более отвлеченное и обобщающее значение, в речи слабослышащих детей могут иметь более узкое, связанное с наглядной практической ситуацией и вместе с тем диффузное значение. Примером этого может служить слово *температура*, заменяющее слово *термометр*.

Вместе с тем с появлением новых слов в словаре слабослышащего ребенка уточняются и значения ранее известных ему слов. Например, если ребенок, кроме слова *писать*, узнает слово *чернила*, то тем самым уточняется и значение слова *писать*. Если он наряду со словом *пилить* узнает и слово *пила*, то оба эти слова приобретают более точное значение. То же самое можно сказать и обо всех прочих словах, употребляемых для замены одного другим.

Практика показывает, что понимание значения слов легко развивается у слабослышащего ребенка в условиях, обеспечи-

вающих количественное обогащение словаря. Эффективность обучения слабослышащих детей в этом отношении особенно показательна. Сообщаемые педагогом новые слова обычно легко усваиваются учениками. А значения этих новых слов приобретают тем большую дифференцированность и содержательность, чем богаче словарь ребенка в данный момент.

§ 3. Искажения слов в произношении

В числе неправильных ответов при назывании картинок слабослышащими детьми достаточно часто встречается искаженное произношение слов. Приведем график, демонстрирующий частоту искаженного произношения слов при назывании картинок слабослышащими детьми (рис. 11).

Искажения слов, наблюдаемые у интересующих нас детей, играют особую роль при рассмотрении отклонений в их речевом развитии. При этом с особой очевидностью обнаруживается связь между нарушением функции слухового анализатора и особенностями речевого развития детей с пониженным слухом.

С этой точки зрения для нас особенно важно то обстоятельство, что искаженное произношение у слабослышащих детей характеризуется не только неправильным произношением отдельных звуков в слове, но и нарушением фонетической структуры слова.

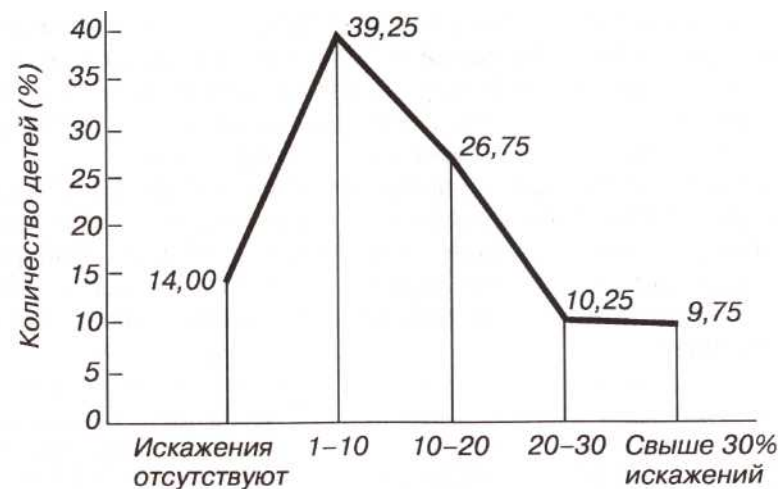


Рис. 11. Количество детей, искаженно произносящих слова при назывании картинок (%)

В приведенных выше записях слов мы наблюдали в одних случаях недостатки произношения и смешения отдельных звуков¹ при сохранности общего контура слова, в других они сочетались с более глубокими искажениями.

Так, например, Валя К. произносит *тевацька* вместо *девочка*. В этом слове сохранено соответствующее количество слогов и даже звуков. Оно произнесено с правильным ударением, при правильном употреблении всех гласных звуков. Однако согласные звуки произносятся мальчиком неправильно. Звонкий *д* заменен глухим *т*, а шипящий *ч* заменен свистящим *ц*. Точно так же в словах *капор* (топор), *карелка* (тарелка) при полной сохранности общего контура слова звук *т* заменен звуком *к*.

Даже в столь резко искаженных словах, как *грягдя* (борода), *грабань* (барабан), *валёк* (звонк), *сулпы* (чулки), можно было уловить контур, напоминающий правильно произносимое слово. Значительно большее искажение наблюдается в таких словах, как *нбти* (ножницы), *щёт* (щетка), *капка* (шкаф), *паша* (шапка).

Наш материал позволил выделить наиболее характерные для слабослышащих детей смешения и замены звуков: звонких звуков — глухими (как, например, в слове *тевацька*), шипящих — со свистящими (в *лишу* — в лесу, *двожу* — гвозди и т. п.), твердых — с мягкими (как, например, *варёнь* — ворона, *рюка* — рука, *упаля* — упала, *крушка* — хрюшка и т.п.).

В речи слабослышащих детей встречаются также смешения некоторых смычных звуков между собой. При этом наиболее характерным является смешение глухого *т* с глухим *к*, как, например, в словах *капор* (топор), *петушот* (петушок), и смешения звонкого *д* со звонким *г*, как, например, в словах *двожу* (гвоздь), *пападй* (сапоги), *грава* (дрова) и пр.

Наряду с этим характерной для слабослышащего ребенка является замена щелевых звуков *с* и *з* смычными *г* и *д*, как, например, в словах *кардина* (корзина), *тиди* (сиди), *табира* (собирает), *питатя* (писать). Известна трудность различения на слух *с* и *з* от *т* и *д*, часто наблюдаемая при частичном нарушении слуха.

¹ На отклонениях в произношении отдельных звуков мы не будем останавливаться, так как не ставим своей задачей дать здесь всестороннюю характеристику речи слабослышащих. Для нас важен лишь анализ фонетической структуры их слов, который подкрепляет развиваемую нами мысль о прямой зависимости между нарушением речевого развития и понижением слуха.

Нередки в приведенных нами записях смешения аффрикат с одним из составляющих их звуков, как, например, в словах *клюша* (ключ), *машит* (мячик), *курита* (курица), *панчки* (бантик), *сулыпй* (чулки)¹ и т. п.

Характерно для произношения слабослышащих детей и смешение звуков *р* и *л* с *й*: *лябика* — яблоко, *лёлка* — елка и т. п. Эти смешения, очевидно, имеют прямую связь с понижением у них слуха. В упомянутой выше работе акад. Л.В. Щербы и В.К. Орфинской показано, что при слушании радио не всегда удается отличить *й* от *р*, *ль*.

Мы не исчерпали здесь всех смешений звуков, встречающихся в речи слабослышащих детей, и указали лишь на основные из них, чтобы в дальнейшем вывести из этого некоторые существенные для нашего исследования закономерности.

Очень важным будет для дальнейшего анализа тот обычно наблюдаемый факт, что для слабослышащих детей более характерными являются смешения звуков и значительно реже встречаются постоянные замены одних звуков другими. Один и тот же ребенок может употребить *т* вместо *к*, и наоборот. Так, например, Валя К. говорит *капор* (топор), *карелка*, *краввай* или *кравдайт* (трамвай), заменяя *т* звуком *к*, и в то же время допускает прямо противоположную замену в словах *сулыпй* (чулки), *машит* (мячик), *питушот* (петушок) и т. п. Эти примеры с полной достоверностью показывают, что ошибки произношения здесь не были связаны с затруднениями артикуляционного характера. Как видно из указанных примеров, мальчик умеет произносить оба звука, но неправильно пользуется этим умением.

Ту же самую мысль подтверждает и целый ряд других примеров. В приведенном словаре Вали К. мы наблюдаем правильно произносимый звонкий звук *д* в слове *дым* и наряду с этим неправильное его произношение в слове *тевацька* (девочка), где *д* заменяется глухим *т*, а также в слове *грава* (дрова), где *д* заменяется *г*. Отсутствие моторных затруднений для произношения звука *д* подтверждается также тем фактом, что в слове *дилёз* (железо) мальчик произносит *д* вместо *ж*, в слове *кардйнка* (корзинка) — в место *з*, в слове *пападй* (сапоги) — вместо *г*. Аналогично этому в слове *панчки* (бантик) он произносит *ч* вместо *т* и в то же время в словах *клюша*

¹ В последнем примере имеет место двойное замещение звуков — аффриката *ч* замещена звуком *ш*, который произносится ребенком как свистящий *с*.
6- 11108

(ключ), *машит* (мячик) заменяет необходимый ему звук ч звуком ш, а в слове *тёвацька* — звуком ц.

То же самое можно показать на целом ряде примеров, приведенных выше. Из этого следует, что неправильное произношение звуков слабослышащими детьми в подавляющем большинстве случаев происходит отнюдь не по причине невозможности моторно овладеть произношением того или иного согласного звука.

Очевидно, единственной причиной нарушения звукового состава слова у слабослышащего ребенка является неполное его слышание. Встречающиеся у слабослышащих детей отклонения от нормальной артикуляции при произношении некоторых звуков объясняются недостаточностью слухового контроля, который слышащим детям помогает своевременно корригировать ошибки артикуляции.

Искаженное произношение звуков не ограничивается, как мы видели, неправильным употреблением одних только согласных звуков. Здесь можно отметить, хотя и значительно реже, неправильное употребление гласных, как, например: *угрушку* (игрушку), *булѐ* (белье), *димака* (бумага) и т.п. Обычно эти замещения касаются тех гласных звуков, на которые не падает ударение. Именно поэтому даже при замещении гласных слово, искаженно произносимое ребенком, в некоторой степени сохраняет свой основной контур.

Значительно больше изменяется общий рисунок слова в речи слабослышащего ребенка при выпадении звуков или слогов. При этом чаще всего происходит выпадение безударного начала и конечной части слова или других безударных его частей.

Так, например, Валя К. говорит *булѐ навѐ* вместо *белье повесила*, *табира* вместо *собирает*, *рибя* вместо *ребята* и т. п. Таня Б. говорит *чита* вместо *читает*, *нбти* вместо *ножницы*, *шипт* вместо *чай лить*, *япка* вместо *яблоко*, *куша* вместо *кушает*, *па* вместо *спать*, *тидй* вместо *сидит*, *пит* вместо *пишет*, *щѐт* вместо *щетка*. Г а л я Л. говорит *метай* вместо *подметает*. Юра Д. говорит *диван* вместо *одевается*. Ваня К. говорит *ливат* вместо *наливает*.

Выпадение отдельных звуков, как правило, наблюдается при стечении двух или нескольких согласных звуков, как, например, в словах *па* (спать), *ниська* (книжка), *тирай* (стирает) и т. п.

Наряду с этим можно встретить в речи слабослышащих детей слова, которые содержат лишние звуки и слоги. Например, в словаре Вали К. мы встречаем *краввайн* (трамвай), *я слит*

(ящик), *капка* (шкаф). В речи Тани Б. находим слово *питатя* (писать) и т. п.

Такие ошибки больше всего искажают общий рисунок слова. Они обычно встречаются у детей с наиболее глубоким поражением слуховой функции.

При глубоких нарушениях речи у слабослышащих детей можно наблюдать лишь ничтожные обрывки слов. В подавляющем большинстве случаев эти обрывки состоят из тех частей слов, на которые падает ударение, как, например, *пит* (пишет), *пись* (спички), *ноти* (ножницы) и т.п.

На основе приведенных фактов можно установить следующие характерные для слабослышащих детей искажения при произношении слов:

1. Неправильное произношение звуков, чаще согласных, чем гласных. При этом наиболее характерны смешения и замены внутри определенных групп звуков: 1) смешения звонких с глухими; 2) шипящих со свистящими; 3) некоторых смычных звуков между собой (*т, к, н*); 4) замена некоторых проторных взрывными (чаще всего с и з заменяется *т* и *дг*); 5) смешение твердых с мягкими и аффрикат с одним из составляющих их звуков.

2. Выпадение отдельных звуков и частей слова. При этом наиболее характерно выпадение тех частей слова, на которые не падает ударение, и выпадение тех согласных звуков, которые включены в сложное сочетание согласных.

3. Включение в слова лишних звуков и слогов.

Анализ смешений замен звуков показывает, что неправильное употребление звуков не связано с моторными затруднениями. Оно возникает как результат недостаточного овладения звуковым составом слова, в связи с неполным его восприятием на слух. Выпадение частей слова, наименее доступных слуховому анализатору слабослышащего ребенка, сохранение наиболее отчетливо воспринимающегося контура слова, искажение состава слова путем замены согласных звуков, которые, как было показано выше, в наименьшей степени доступны восприятию слабослышащего ребенка, характерные замещения сходных, с точки зрения восприятия слабослышащего, звуков (*с — з, з — д* и др.) — все это служит бесспорным доказательством того, что искажение слова у интересующих нас детей зависит от недостаточных возможностей полностью воспринять их с помощью слуха.

Однако целый ряд явлений в речи слабослышащих детей нельзя прямо объяснить только неполнотой слуховых впечатлений. При анализе недостатков произношения слабослышащего

ребенка можно наблюдать случаи, когда лучше слышимые звуки больше искажаются, чем менее слышимые. Например, звук ш, доступный нашему восприятию на большем, по сравнению с другими согласными, расстоянии и воспринимаемый слабослышащими детьми чаще прочих согласных звуков, в произношении этих детей страдает больше других.

Стоящий на позициях механистического понимания развития речи ребенка, Браукман пытается это явление объяснить лишь недостаточной упражняемостью моторики речевого аппарата слабослышащего ребенка.

К сожалению, и в нашей литературе можно встретить примеры непонимания рассматриваемых явлений.

В.В. Оппель¹ специально посвятила свою работу доказательству того, что между недостаточностью слуха и нарушением произношения отсутствует какая-либо зависимость. На этом основании она приписала всем слабослышащим детям неполноценность мозговой коры. Все наблюдаемые у слабослышащих детей нарушения произношения она объясняет дополнительным поражением речевых областей мозга, так как считает возможным учитывать только прямую и непосредственную зависимость между нарушением речи и поражением слуха.

Между тем, рассматривая этот вопрос под углом зрения закономерностей развития ребенка, можно показать, что у слабослышащих детей наблюдается недоразвитие произношения, возникающее только по причине неполноценного восприятия речи с раннего возраста.

Исключительная сложность процесса овладения произношением обязывает нас рассматривать все наблюдающееся здесь своеобразие в плане закономерностей развития. Так, например, неправильно было бы предполагать, что у слабослышащего ребенка может нормально развиваться произношение всех доступных его слуховому органу звуков и только звуки, недоступные его уху, окажутся неправильно произносимыми. Следует учитывать, что слабослышащий ребенок, не имея возможности рецептировать с помощью слухового анализатора одни звуки, не может отдифференцировать их от других звуков, доступных его слуху. Отсюда и последние могут оказаться невоспринятыми ребенком, несмотря на то что идущие от них раздражения доступны его неполноценному слуху.

¹ В.В. Оппель. Расстройства речи и тугоухость у детей школьного возраста. Сб. «Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи». М., Учпедгиз, 1939.

Не будучи в состоянии воспринимать на слух все составляющие нашу речь звуки, слабослышащий ребенок при определенных условиях может оказаться неспособным соотнести одни речевые звучания с другими, а отсюда могут возникнуть (и нередко, к сожалению, возникают) неблагоприятные условия для развития произношения большинства звуков, в том числе и доступных слуху. Кстати, это положение касается не только произношения отдельных звуков, но и накопления словарного запаса. Как мы видели выше, слабослышащие школьники далеко не всегда имеют в своем запасе те слова, которые доступны их слуху. То же самое мы будем наблюдать при рассмотрении и других сторон речи слабослышащих детей.

Практика школьного обучения слабослышащих детей показывает, что специальное педагогическое воздействие, использующее для коррекции произношения сохранные рецепторы слабослышащего ребенка, очень быстро дает положительный эффект. Это обстоятельство с наибольшей убедительностью опровергает всякое предположение о корковой обусловленности отклонений от нормы в устной речи слабослышащего ребенка.

На основании данных о состоянии словаря слабослышащих детей мы приходим к следующим выводам.

1. У большого числа детей, обучающихся в школе для слабослышащих, наблюдается недостаточный запас слов как следствие неполноценности слуха.

2. Не обладая достаточным запасом слов, слабослышащие дети заменяют одни слова другими внутри определенных смысловых групп.

3. В словаре слабослышащих детей обнаруживаются также смешения слов на основе близкого (с точки зрения слухового восприятия плохослышащих детей) звучания.

4. Слова, которыми пользуются слабослышащие дети, нередко характеризуются искаженным произношением, с тенденцией к сохранению общего рисунка слов на основе более сохранного произношения гласных звуков и правильного распределения ударений в речи.

5. В связи с общим недоразвитием речи у слабослышащих детей можно наблюдать неточность и недифференцированность значений слов, обуславливающие неправильное их употребление.

6. Искаженное произношение и недостаточность словаря слабослышащих детей представляются следствием неблагоприятных условий развития речи, возникших в результате неполного ее восприятия с помощью слуха.

Таким образом, мы констатируем определенное своеобразие в овладении словарным составом языка у большого числа учащихся школы для слабослышащих.

Обратимся далее к анализу грамматического строя языка интересующих нас детей.

Глава 2

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Не ставя своей задачей дать полную характеристику языка слабослышащих детей, мы остановимся на тех же особенностях, которые помогут нам понять своеобразие грамматического строя языка этих детей и на этой основе определить диагностические принципы и некоторые коррекционно-педагогические пути в этой области.

§ 1. Особенности построения предложения

Как показывают наблюдения, уже на ранних этапах развития речи слабослышащих школьников можно отметить глубокое ее своеобразие, которое выражается в том, что все высказывания этих школьников состоят из отдельных слов, не связанных между собой. Отдельные слова в таких случаях заменяют целые предложения. Большинство исследованных нами слабослышащих учеников первого года обучения совсем не владеют оформленными предложениями. Примером может служить следующее описание двух картинок, составляющих рассказ (на первой картинке нарисован мальчик, играющий в мяч; на второй — у письменного стола тот же мальчик стоит, испуганный тем, что мяч, попавший на стол, опрокинул чернильницу, стакан с ручками и разбил горшок с цветами): *Вова мальчик пала* (упала) *плачи цветы ниля* (чернила), — рассказывает Наташа Б. (первый год обучения). Отдельные слова в этом рассказе, по-видимому, заменяют целые предложения. В слове *пала*, очевидно, заключена мысль об упавшем мяче, цветке, упавшей чернильнице. Слово *плачи* включает, очевидно, в себя не только действие (плачет), но и действующее лицо. Несколько иное построение предложения мы находим в рассказе по тем же картинкам у В а л и К., который описывает эти картинки следующим образом: *Мальши Вова мальши плакат вот цветы упала*.

Аналогичный пример мы имеем в описании тех же картинок Славой Л.: *Дай, Вова, бьёт мяч, Вова чернила виты* (цветы) *разбил стакан, карандаш упали, Вова а-а, Вова ай-ай!*

Валя С. тот же рассказ передал так: *Мальчик игра мяч, мальчик смотрит разбил чернила мяч, карандаш, цветы*.

В этих рассказах мы наблюдаем появление двусловных и даже трехсловных предложений.

В нижеприведенных письменных работах слабослышащих детей разных классов мы встретим еще более развернутые предложения. Но и в них мы увидим отклонения от нормального грамматического строя речи.

Для иллюстрации таких отклонений приведем ряд письменных работ, представляющих самостоятельное описание короткометражного фильма «Приключение лисенка», выполненных учениками разных классов школы слабослышащих¹.

1. Рассказ Милионтины Ш., ученицы II класса (слышит разговорную речь на расстоянии 0,25 м от ушной раковины):

Лиса смотрит на улице. Лиса хочет кушат. Волк смотрит на лису. Лисенка упала на земле. Утки плавают, Ёж идёт на землю. Это в лесу. Лиса смотрит на утку. Лиса поймал утку. Лиса держит утку. Лиса ходила в лес. Лиса ничего не понимаю. Волк не могут земле. Лиса идет в воды.

2. Рассказ Ахм-ета С, ученика II класса (слышит разговорную речь у ушной раковины):

Лиса види ворон. Орел поймал лиса и упал землю. Лиса ловит утка прячется кушат утка умер лиса хитра воду увитит прямо глаза. Лиса гуляет играет хулихан. Лиси все убежали а волк види землю холодно кушат гочет. Орел просят лиса убал камень и потом больно. Лиса один пошел в лесу увидит земля никак волк. Сова хитра видно прямо глаза большой голова нога носа волк лиса испугались на дерево. Солнце голые темные лиса лучше лежал траве и сить. Лиса ворон в лес длины. Орел улетел далеко-далеко лиса убал воду. Лиса кушит ягоды голодно. Лиса не знаю. Лиса мама плачет остались три больше одна вот лиса маленьки нашел я поймал орел улетел я клоп. Конец фильма.

3. Рассказ Юры 3., ученика II класса (слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,5 м от ушной раковины):

¹ Материал собран К.Г. Коровиным. Мы выбрали для иллюстрации письменные работы и протоколы устных высказываний детей, имеющих резко выраженное своеобразие речевого развития. Ниже мы покажем, что подобные нарушения совсем не являются обязательными для всех детей с неполноценным слухом.

Лиса вышла в нор. Волк увидел что там в норе. Лиса пролежал в нор. Еж идет, а лиса почунул в неё. Лиса увидель и утки. Орел увидел лиса и хвадил з зубами. Лиса хитрие мимо и утащил утки.

4. Рассказ Вали С, ученицы III класса (слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,75 м от ушной раковины):

Это было в лес. В норке были лисьей. Лиса вышли из норки. Одна лиса пошла в лес, и вдруг идет волк. Лиса увидела идет волк и лиса побежала свою норку. Волк пошел в норку и хотел сюда идти, а волк не влез в норке. И волк ушел в лес. Лиса опять вышли из норки, а на дерево сидел орел. Орел увидел лису и поймал лису. На встреча еж. Лиса вышли из норки и хотели поймать ёжку, а у ёжики был иголки. Был ночь лиса пошли на речку. На речке были утки. Лиса увидела утку схватил одну утку.

Чтобы иметь некоторую возможность выделить для анализа отдельные предложения, мы предлагали нашим испытуемым для описания картинки, изображающие одно какое-либо действие.

Приведем ответы учащихся разных классов (табл. 13), которым был предъявлен для описания ряд таких картинок. Как видно из приводимой таблицы, дети I класса школы слабослышащих пользуются для описания картинок то одним словом: *пиши, читала, той* (стоит), то двусловным, а в редких случаях трехсловным предложением: *Мама лопата, Дядя паф, Нож хлеба, Вода кумаси* (купается), *Доктор мальчик* (Сестра перевязывает рану), *Вова сту сиди* (Мальчик сидит на стуле). *Мама Тата мыло* (Женщина купает ребенка).

Учащиеся более старших классов дают ответы в виде развернутых предложений из 3 — 4, а иногда из 5 слов. *Девочка умывается рука воду* (Девочка моет руки), *Мальтик взял дрова в печьку* (Мальчик топит печку), *Мама завязала рука болит* (Сестра перевязывает руки), *Девотьяка дает песок курицу* и т. п.

Приведенные примеры свидетельствуют о больших затруднениях слабослышащего ребенка с недоразвитой речью, которые он испытывает при попытке связно выразить свою мысль.

Некоторые предложения, состоящие из двух-трех слов, лишены необходимых членов. Так, например, своеобразное предложение *Доктор мальти* (мальчик) не содержит сказуемого. В предложении *Сту сиди* (Стул сидит) пропущено подлежащее, а в высказывании *Нож хлеба* совсем нет главных членов.

Во многих случаях трудно даже рассматривать высказывания детей как отдельные самостоятельные предложения. Возможно, что высказанные два-три слова могут заменить собой такое же число предложений.

Особенности понимания значения слов, обусловленные ограниченным запасом слов, в некотором смысле объясняют подобное построение предложения.

Мы видели выше, что слабослышащие дети с недоразвитой речью, так же как и глухие, заменяют названия предметов названиями действий, и наоборот, не имея в своем запасе необходимого им названия действия, заменяют последнее названием предмета, например: *Мама капор* (Женщина колет дрова)¹, *Мальчик хлеб нож* (Мальчик режет хлеб), *Нож хлеба* (Женщина режет хлеб), *Мальтик бумага карман* (Мальчик кладет платок в карман), *Мама лопата* (Женщина копает), *Дядя лопака* (Мужчина копает) и т. д.

В приведенных примерах дети употребляют предложения, состоящие из двух, а иногда из трех слов. Но в этих предложениях недостает то подлежащего, то сказуемого, то дополнения и т. п. Так, предложение *Мама лопата* как бы состоит только из подлежащего и дополнения, в нем недостает сказуемого, которое должно было бы быть выражено глаголом *копает*. Но ребенок, не имеющий в своем запасе слова, обозначающего действие, заменяет его названием того орудия, которым производится данное действие. Такая замена показывает, что слово *лопата* включает в себя не только обозначение предмета, но и обозначение действия.

В предложениях *Мальтик хлеб нож, Мама нож, Нож хлеба* слово *нож* явно включает в себя то действие, которое производится ножом. То же самое можно сказать о предложении *Мама капор* (топор) и т. п.

Таким образом, отсутствие слова, необходимого для обозначения действия, приводит к выпадению сказуемого. Недостаточная дифференцированность значения слова, обозначающего орудие, которым производится действие, позволяет ребенку с недоразвитой речью включить в название предмета также и обозначение действия.

Если мы вспомним приведенные выше глаголы *пилишь, писать* и т. п., которые заменяли собой название предметов, то станет ясно, что мы имеем здесь дело не только с недостаточной дифференцированностью семантики самого слова, но и с неполным вычленением его грамматического значения.

¹ В скобках обозначено содержание картинки.

Ответы детей при описании картин,

Предъявленные картинки	Ответы		
	I класс, Света Ш.	I класс, Галя Л.	I класс, Юра Д.
	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,25 м	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,15 м	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,25 м
Мальчик стоит	<i>тоит</i>	<i>тоит</i>	<i>сто</i>
Мальчик сидит	<i>тиги</i>	<i>тигит</i>	<i>Вова сту сиги</i>
Мальчик спит	<i>пит</i>	<i>спит</i>	<i>Вова спи</i>
Мальчик читает	<i>читая</i>	<i>читала</i>	<i>Вова чиса</i>
Мальчик пишет	<i>пишке</i>	<i>пиши</i>	<i>пиши</i>
Мальчик рисует	—	—	—
Мальчик одевается	<i>оживатся</i>	<i>сулки</i>	<i>дивай</i>
Девочка пьет чай	<i>чай</i>	<i>пий</i>	<i>са пи</i>
Мальчик считает	—	—	—
Женщина чистит пальто	<i>девогся пайко</i>	<i>палто (жест)</i>	<i>паню маси</i>
Женщина метет пол	<i>пол</i>	<i>митай</i>	<i>мита</i>
Женщина купает ребенка	<i>мой</i>	<i>упатя</i>	<i>вода</i>
Женщина стирает белье	—	<i>тирай вода</i>	<i>мина</i>
Женщина режет хлеб	<i>хел</i>	<i>клев куса</i>	<i>нож хлеба</i>
Женщина колет дрова	<i>мама кух</i>	<i>мама топор</i>	<i>попропечи</i>
Мальчик копает	<i>гядя лопака</i>	<i>лопата</i>	—
Женщина поливает	<i>гядя вода буге</i>	<i>вода</i>	—
Маляр красит крышу	<i>гядя (жест)</i>	—	—
Сестра перевязывает рану	<i>гядя коке</i>	<i>доктор мальчик</i>	<i>доктор бен</i>
Мужчина стреляет	<i>гядя паф</i>	<i>папа паф</i>	—

на которых изображено одно действие

Ответы			
I класс, Валя К.	I класс, Валя Т.	I класс, Ира М.	I класс, Валя С.
Слышит речь разговорной громкости ушной раковины	Слышит речь разговорной громкости ушной раковины	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 3 м, шепот ушной раковины	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 3 м
<i>тои</i>	<i>сои</i>	+	—
<i>сиги</i>	<i>тигит</i>	+	<i>тигит</i>
<i>пит</i>	<i>спить</i>	+	<i>спат</i>
<i>чита</i>	<i>читала</i>	+	<i>читат</i>
<i>писа</i>	<i>пиши</i>	+	<i>пишит</i>
<i>рисова</i>	—	+	<i>рисоват</i>
<i>диви батин</i>	<i>тутй</i>	+	<i>огиват</i>
<i>минет</i>	<i>девтька той</i>	<i>чай пими</i>	<i>пит чай</i>
—	—	<i>пишет</i>	<i>писат</i>
<i>сыри палто</i>	<i>пальто</i>	—	<i>цётка</i>
<i>мита</i>	<i>пол мама</i>	<i>метет тамки</i>	<i>метай пол</i>
<i>мой</i>	<i>тата мыло</i>	<i>моет</i>	<i>купай</i>
<i>сира</i>	—	—	<i>курáк рубашка</i>
<i>отир обрес</i>	<i>мама хлеб</i>	<i>мама нож (жест)</i>	<i>режет нож</i>
<i>рис нели</i>	—	<i>мама рубит топор</i>	<i>мама капóр</i>
<i>копай</i>	<i>мама лопата</i>	—	<i>тик (жест)</i>
<i>вода</i>	—	—	—
<i>потри</i>	—	—	(жест)
<i>болит рове</i>	—	<i>врач лечит</i>	<i>докро слышает мальчик</i>
<i>трыля</i>	<i>гядя паф</i>	—	<i>пу</i>

Предъявленные картинки	Ответы		
	II класс, Юра З.	II класс, Юра Е.	III класс, Игорь М.
	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 1,5 м, шепот 0,3–0,4 м	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 5 м	Слышит речь разговорной громкости ушной раковины
Мальчик топит печку	бросил печку	мальти положил в печку дрова пешаю	мальтик взял дрова в пешку
Мальчик считает на счетах	читает щетки		—
Мальчик пилит доску	пилит трава	мальти пила в доску	малтик пилил дрова
Мальчик ловит бабочку	ловит папочку	мальти ловит птису	малтик поймал бабошка
Мальчик бросает мяч	+	мальти играют мячик	малтик выбросил маш
Мальчики играют в шашки	играет шашки	мальти играют шашки	малтик шашки играет
Мальчик стелет кровать	поправил подушка	мальтик убирают на кровати чисто	малтик взял подушка положи
Мальчик лезет на дерево	залезает дерево	залезал дерево	—
Мальчик режет хлеб	отрезает хлеб	+	малтик хлеб нож
Мальчик катается на санках	катает санки	сидит в санку катается	малтик катается в горе
Мальчик кладет платок в карман	положил платок	положил в карман платок	малтик бумага карман
Мальчик надевает рубашку	одевает рубашка	одевает рубашку	малтик одиваица рубашка
Человек курит папиросу	курит папирис	курит папирис	дядя взял папириса
Человек читает газету	читает газет	читает газета	дедушка читает газету
Мальчик красит крышу	красил на крышу	дядя покрасил на крышу	подметал в дом
Сестра перевязывает руку	кров рина	делаис чисто больница привязал руки ранен	—
Девочка моет руки	умывает лицо	умывают руки	девятка умывается рука воду
Красноармеец сушит рубашку у костра	сушет рубашка	греет рубашку можно у нее	—
Девочка кормит цыплят	бросил сыпленка	дает ему сыпленка крошечку	—
Девочка наливает воду в стакан	поливает	налил в стакан вод	воду в шашка

III класс, Ваня Б.	Ответы		
	III класс, Вова М.	III класс, Валя П.	III класс, Витя Л.
Слышит речь разговорной громкости ушной раковины	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,1 м	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 3 м, шепот ушной раковины	Слышит речь разговорной громкости на расстоянии 3 м
—	мальчик положил печку дров	мальчик положил на печку дрова	мальчик топил печку
мальчи решает устно	почитал мальчик	мальчик читает щетку	мальчик считает счёты
мальти пили шепки	мальчик пилили дров	мальчик пилит дрова	мальчик пилит дрова
мальти лови муха	мальчик поймал бабочка	мальчик ловит бабоська	мальчик ловит бабки
мальти игра мяч	мальчик играл мяч	мальчик кидает мяч	мальчик кидает мяч
мальти игра шашки	Витя и Вова играли шашки	мальчик играет шашки	+
мальти постели кровати	мальчик положи подушка	мальчик убрал постель	постелеет постель
мальти залез на дерево	мальчик кодил дерево	мальчик лезет дерево	полез на березку
мальти режу булку	мальчик хлеб	мальчик регал нагом хлеб	—
мальти катает на горе на санки	мальчик катати танки горы	мальчик катается на танках	мальчик катается на санках
мальти положил в кармане платок	мальчик положить платок кармане	мальчик в карман вдял платок	мальчик положил платок
мальти одевай рубашка	мальчик вдел рубашка и одеваца	мальчик одевает рубашки	+
дядя курит папирисы	дедушка курил папирисы	дядя курит папирис	+
дедушка читай газету	дедушка читали газету	дедушка читает газету	+
дядя подметет на крышу	—	дядя мажет крышу	красит в крыши
мама завязала рука болит	мама витирай рука болит	тинитар ведут бинты	врач завязывает руку
девятка умывает водопровод	девятка укуваидя рука	девятка умывает руки	умывает лицо
высох рубашка	дядя взял рубашка и поговит жарко тепло	катоармеец тистил рубашки	красноармеец греет рубашки
девятка дает песок курицу	девочка бросил кашу. Типа кушал кашу	девятка посыле хлеб тилети	девятка дает цыпленки
рука взял такан ливат воды	мальти держи такан и воды попити	девятка налил такан	кран наливает стакан

Ограниченность словаря мешает слабослышащему ребенку оформлять свою речь в необходимых грамматических формах, затрудняет овладение грамматическим значением слова. Вне сомнения, неполное слышание слова, невозможность расслышать не стоящую под ударением конечную часть слова или его начало мешают ребенку самостоятельно вычленить грамматические формы.

В речи этих детей пока еще нет названий действий и названий предметов, но есть слова, обозначающие нерасчлененное целостное явление со всеми его признаками. Более отвлеченное значение слова слабослышащий ребенок приобретает по мере того, как накапливает больший запас слов, и по мере большей дифференциации значений слов.

Именно этим можно объяснить и тот факт, что в устных высказываниях и в самостоятельных письменных работах слабослышащих детей с недоразвитой речью очень редко встречаются определения. Определения обычно выражаются именами прилагательными, причастиями, местоимениями, порядковыми числительными и т. п. Эти части речи представляют для детей значительно большую сложность, чем имя существительное и глагол. Впрочем, прилагательные, более элементарные и более распространенные в обиходе, как, например, *большой, маленький*, можно встретить в высказываниях изучаемых нами слабослышащих детей. Но имена прилагательные с более сложным значением, например, *веселый, печальный, злой, добрый, интересный*, почти не встречаются в их речи.

Специальное обозначение признаков предметов в нашем языке выделяет их и как бы отвлекает их от предмета, и поэтому они носят более абстрактный характер в сравнении с обозначениями предметов. Отсюда имена прилагательные составляют большие трудности при усвоении речи слабослышащими детьми. Отчасти поэтому они появляются в речи слабослышащих детей позже.

Но не только отвлеченное значение признаков предметов мешает детям усваивать их самостоятельно.

Слабослышащие дети чаще всего не различают окончаний слов, поэтому им особенно трудно улавливать различия в обозначениях признаков предмета от обозначений самого предмета.

Еще в большей мере все это касается наречий и других служебных категорий. Отсутствие предлогов и союзов или неправильное их употребление встречается в большом числе устных и письменных высказываний слабослышащих детей.

Многие случаи выпадения предлогов из речи слабослышащих детей могут быть непосредственно обусловлены неполным слышанием этих языковых категорий. Предлоги чаще всего произносятся приглушенно. Недостаточное слышание или полная невозможность воспринять их на слух весьма вероятны при более тяжелом нарушении слуха.

Предлоги *в, с, к* нередко оказываются в нашем произношении включенными в слово, которое начинается с согласного звука. В этом случае они оказываются на положении согласного, попавшего в сложное сочетание согласных звуков. А различение на слух ряда согласных звуков, не разделенных гласными, представляет для слабослышащего ребенка большую трудность. Именно поэтому ему особенно часто не удается расслышать такого рода предлоги.

Однако если некоторые случаи отсутствия предлогов в речи слабослышащих детей можно объяснить неполноценностью их слуха, то такое объяснение оказывается неудовлетворительным для тех случаев, когда вместо одного предлога употребляется другой или в предложение включается лишний предлог.

Приведем несколько примеров неправильного употребления предлогов, часто встречающихся в речи слабослышащих детей. Они говорят *Катается в горе* вместо *Катается с горы*, *Мальчик положил под кровать* (на картинке, к которой относится это высказывание, изображен мальчик, покрывающий кровать одеялом) вместо *Мальчик положил на кровать*. Такого рода употребление слов не может явиться непосредственным результатом пониженного слуха. Подобное отклонение в употреблении предлогов, видимо, является результатом общего недоразвития речи, ведущего к недостаточному овладению значением этих отвлеченных языковых категорий. Слабослышащие дети употребляют один предлог вместо другого, явно не понимая точного значения каждого из них: *Валя очень рада есть ягоды положили на корзина. И пошли в домой. Мальчик полез в сосну. Ваня и Таня, Ира пошли в лес за собирают ягодами. Девочка стояла через речку. Волк попал к мальчику. Мальчик сидит в ёлку. Девушка стреляю к волку.*

Употребление лишних предлогов в речи может быть также следствием того, что ребенок заметил эти элементы речи, но значения их еще не усвоил. В письменных работах слабослышащих детей мы встречаем такие, например, выражения: *Дядя убили на волки. У волки были страшно. Дети пошли на домой. Миша читал в книгу. Около у березы растут грибы. Волки пришли и съест на Саше.*

Неполное овладение значением предлогов при отсутствии достаточных условий для непосредственного подражания речи окружающих является также причиной пропусков этих речевых категорий. Слабослышащие дети, например, пишут: *Костя залезал сосну. Вася залезл дереве. Дети подошла ручей. Мальчик кричал и смотрел папа. Волк сидит снег. Мальчик сидит ёлка. Волки стоят и смотрели Саша.*

Как мы уже указывали, изучение речи глухих школьников, с одной стороны, и маленьких слышащих детей, с другой, свидетельствует об особой трудности овладения служебными категориями, которые не содержат конкретного предметного значения. Это и создает естественные затруднения при овладении ими.

Маленький ребенок с нормальным слухом усваивает служебные категории главным образом на основе подражания. Однако и он, наблюдая и осмысливая речь взрослых, проделывает некоторую работу, которая позволяет ему в общении с окружающими понять роль служебных категорий в предложении.

Мы наблюдали пятилетнего слышащего мальчика, правильно употреблявшего в речи предлоги. Но при этом он называл себя *лядошкольником* на том основании, что передачи по радио для дошкольников относились к нему. Однажды, слушая передачу для школьников, он спросил: «А это передача для меня?» Получив отрицательный ответ с мотивировкой, что он не школьник, а дошкольник, он с удивлением возразил: «Нет, я лядо-школьник». Ясно, что, пользуясь в речи предлогами, он не выделил и не усвоил еще в достаточной мере их значений и поэтому в своих высказываниях сливал предлог *для* с соседним словом.

В дальнейшем, в обильной речевой практике, какой обеспечен всякий слышащий ребенок, при некоторых указаниях со стороны взрослых он имеет возможность овладеть значением предлога и выделить его в предложении.

Сложный процесс овладения отвлеченными языковыми категориями, естественно, проходит у слышащего ребенка значительно быстрее и незаметнее для окружающих, чем у ребенка с неполноценным слухом.

Как видно из приведенного примера, нормальный ребенок может правильно употреблять предлоги в устной речи еще до того, как полностью овладел их значением. Значительно сложнее протекает этот процесс у слабослышащего ребенка, лишенного возможности слышать речь полностью и овладевать ею в нормальных условиях устного общения.

Неумение пользоваться предлогами, пропуски или включение лишних предлогов, замены одного предлога другим демонстрируют перед нами те трудности, с какими встречается слабослышащий ребенок при овладении служебными категориями и другими словами, имеющими отвлеченное значение.

Об этом свидетельствует и целый ряд других отклонений в грамматическом оформлении речи слабослышащих детей.

§ 2. Особенности морфологического строя

Для того чтобы проанализировать отклонения в способах, применяемых слабослышащими детьми для связи слов в предложении, следует обратиться к некоторым данным об их произношении и восприятии ими слов на слух.

Вернемся снова к речи детей, представленной в табл. 13. Первое, что обращает на себя внимание в речи слабослышащих детей, — это крайнее своеобразие формирования конечной части слова: *тиди* (сиди), *читая* (читает), *одиватя* (одевается), *вода буде* (будет), *тирай вода* (стирает), *Вова чита* (читает), *лиши* (пишет), *той* (стоит), *сигу* (сидит), *писа* (пишет), *купай* (купает) и т. д.

Неправильное употребление окончаний является наиболее характерным из всех наблюдаемых в логопедической клинике нарушений грамматического оформления речи. Мы наблюдаем их при рано возникшей глухоте, при всех других формах речевого недоразвития и различных формах афазии.

Но у слабослышащих детей на раннем этапе их речевого развития мы встречаемся не только с неправильным употреблением окончаний. У них на первый план выступает не замена одного окончания другим, как это бывает при нормальном слухе или у специально обучающихся ранооглохших детей, но резкое искажение конечной части слова. У 85% слабослышащих детей (из 224 исследованных) при поступлении в школу обнаружилось выпадение или искажение конца слова¹. Слова *чита* (читает), *мита* (подмывает), *мой* (моет), *кунай* (купает) и т. п. совсем не содержат конечной части слова или сохраняют ее лишь в искаженном виде.

Выше мы уже указывали на то обстоятельство, что понижение слуха у ребенка чаще всего приводит к неполному слышанию безударных частей слова, в том числе конечной его части.

¹ По данным обследования логопеда московской школы № 30 для слабослышащих В.А. Абрежо.

Этим мы объясняем недоговаривание слов слабослышащими детьми. Думается, что с таким недоговариванием, с одной стороны, и невозможностью услышать конечную часть слова в речи окружающих — с другой, должны быть связаны затруднения при овладении суффиксом как значимой частью слова и окончанием как средством связи слов в предложении.

Естественно, что, если слова *одевается, одеваются, одеваюсь, одевайся* и т. п. для слабослышащего ребенка звучат как *одива* или *одивай*, он не может усвоить и понять то новое значение, которое возникает в связи с изменением окончания слова, без дополнительного обучения, без помощи окружающих его слышащих людей.

Ребенок, обладающий нормальным слухом и способностью слышать слова полностью, на основе подражания речи окружающих и в процессе сознательного соотнесения, обобщения всех элементов речи постепенно научается пользоваться окончаниями как значащими элементами в предложении и правильно их употреблять.

Общение с окружающими людьми доставляет нормально слышащему ребенку исключительное обилие речевого материала. В практике речевого общения слышащий ребенок имеет непрерывную возможность соотносить, сопоставлять, выбирать одни окончания и отбрасывать другие. Все это он делает на основе непосредственного заимствования речи окружающих.

Ребенок, страдающий сколько-нибудь значительным понижением слуха, лишен возможности четко слышать конечную часть слова (если она не стоит под ударением) и не умеет поэтому произносить ее. Он и не подозревает подчас о том, что в услышанном им слове имеются еще какие-то невоспринятые им элементы.

Слабослышащие пишут: *Волки побежали в лесу, Витя залез на дерев, Мальчик думаюсь девочек плакала, Он залезы на дерево, Дети мальчик собирает ягоды много девочка ягодаю, Он хотел залес на дерево, Дедушка и папа стрелясь волков, У товарищи есть ружьё*. Неоконченные слова, искаженные окончания слов, слова, дополненные лишними звуками, свидетельствуют о том, что невозможность полноценного восприятия слова является одной из причин недостаточного овладения его морфологическим составом.

Приведенные примеры ошибочного употребления окончаний характерны для слабослышащих, но не для глухих детей. В этих примерах явно отражены затруднения в восприятии окончания слова с помощью слуха. Они подчеркивают роль

неполноценного восприятия речи в возникновении аграмматизма у слабослышащих детей. Не обладая возможностью ориентироваться в значении окончаний и суффиксов, слабослышащий ребенок не может понять того смысла высказывания, который выражается с помощью этих элементов речи, не может в достаточной степени овладеть всем разнообразием существующих грамматических категорий. Не слыша окончаний, он с трудом отличает названия предметов от названий действий, качеств и т. п.

Конечно, для слабослышащего, как и для слышащего ребенка, окончания не служат единственным и даже основным средством, помогающим отличить названия действий от названия предметов, качеств и т. д. Однако нет никакого сомнения в том, что различие окончаний играет огромную роль при овладении значениями частей речи.

Таким образом, уже одно то обстоятельство, что слабослышащий ребенок не имеет достаточной возможности воспринимать на слух конечную часть слова и с трудом овладевает ее произношением, является чрезвычайно важной предпосылкой для возникновения своеобразия грамматического оформления его речи.

В разделе, где были описаны особенности произношения слов слабослышащими детьми, мы уже указали на характерные пропуски слогов и звуков в начале слова: *дивай* (одевается), *метай пол* (подметает пол), *малётки* (самолет), *лифбн* (телефон) и т. п. Такие пропуски начала слова приводят к выпадению префиксов, играющих немалую роль в овладении речевой семантикой и грамматическим строем языка.

Неполное и непостоянное слышание начала слова и пропуски его по этой причине не могут не повлиять на овладение употреблением приставок и на усвоение их значений. Ребенок, лишенный возможности достаточно отчетливо слышать приставки в словах, не располагает достаточным обилием речевого материала, которое позволило бы ему в практике устного общения соотнести, сопоставить и понять значимые части слова.

Выпадение глагольных приставок сравнительно долго сохраняется не только в устной, но и в письменной речи слабослышащих детей: *Первая лисенка ходит* (вместо *выходит*) *и норы*, — пишет Оля Ш. (IV класс); *Орел хватил* (схватил) *лисенка и несла* (понесла) *домой*, — пишет Галя И. (IV класс). Такое отсутствие глагольных приставок могло бы в некоторых случаях быть объяснено прямым влиянием неполного слышания начала слова. Но в письменных работах слабослышащих детей можно

встретить не только выпадение приставок. Нередко наблюдается здесь и замена одних приставок другими. Например: *Витя пришел через речку*, — пишет ученица V класса школы слабослышащих Галя Г. о мальчике, который перешел речку. *Девочка присела на другую скамейку*, — пишет Валя Е., ученица III класса о девочке, которая пересела на другую скамейку. Подобное замещение приставок не может быть непосредственно объяснено их неполным слышанием. Оно является результатом недостаточной речевой практики слабослышащего ребенка. Трудности овладения предложением и грамматическим значением морфологических элементов слова возникают как результат неполного слышания речи. Однако приведенные факты свидетельствуют о том, что не все отклонения в грамматическом оформлении речи слабослышащих детей могут быть прямо выведены из недостаточности восприятия речи с помощью слуха.

Отклонения от нормального развития грамматической стороны речи, в такой же степени как ограниченность ее лексики и как искажение произношения, есть проявление общего недоразвития речи слабослышащего ребенка, возникшего как результат своеобразных условий овладения речью при ее неполном слуховом восприятии.

Исследование глубокого своеобразия развития речи слабослышащих детей позволяет нам охарактеризовать все наблюдаемые особенности не только с негативной стороны. Процесс развития речи у этих детей протекает в условиях, отличных от условий развития слышащего ребенка, по обходным путям, через специальное обучение, через письменную речь, через специальные занятия по изучению грамматических форм и т. п. В характерных ошибках грамматического оформления речи слабослышащих детей мы усматриваем тот активный путь, по которому приходят эти дети к овладению закономерностями языка. Так, например, на раннем этапе развития речи мы отмечаем у слабослышащих учащихся ошибки, показывающие, что дети уже заметили наличие каких-то элементов, которые пишутся отдельно от других слов, но еще не овладели их значением. Некоторые пишут: *А теперь девочка за плакала. Волки увидели они на брали ягод. Вася у идёт домой в друг Вася испугался и салеж на дереве волки за лаяли. Они стали ей на кла-довать в корзину ягоды. Два ошотника у видали мальчика. Дети из спугались. Они на рвали полные корзинку*¹.

¹ Из материалов, собранных К.Г. Коровиным; подобные ошибки можно наблюдать и у слышащих детей, которые еще не овладели грамотой.

Ученики, допустившие такие ошибки, вне сомнения, знают уже о каких-то речевых элементах: с, у, и, на, за, которые пишутся отдельно от других слов. Но эти элементы (приставки) еще не стали для них значимыми категориями. Они не приобрели еще для учащихся того значения, которое препятствовало бы их выделению из других слов и неправомерному расчленению тех слов, из которых слабослышащие дети пытаются их извлечь.

На другом этапе развития речи в письменных работах и устных высказываниях мы видели, как слабослышащие дети включали лишний предлог или заменяли одни предлоги другими. Впоследствии они употребляли уже предлог из соответствующей группы, но еще ошибались в его выборе, например писали *под* вместо *на*¹. Другие случаи неправильного пользования грамматическими категориями с еще большей убедительностью демонстрируют перед нами тот осмысленный путь, по какому идет речевое развитие слабослышащих детей. *Лисенки сдерутся на скворец*, — пишет Игорь Г., делая попытку использовать приставку с для выражения мысли о совместном действии лисенка и скворца. Неудачное употребление этой приставки показывает, что он имеет уже некоторое представление об ее значении, но в силу недостаточной практики речевого общения употребляет неправильно. Подобные промахи в употреблении грамматических форм говорят о сохранности интеллектуальных способностей ребенка, речь которого еще недоразвита.

Наблюдения показывают, что у обучающегося в школе слабослышащего ребенка быстро идет процесс развития лексики языка, сопровождаемый ростом ее грамматического оформления.

Мы указали выше на относительно позднее появление грамматических категорий, имеющих в речи более отвлеченное значение. Сравнительно позже других появляются имена прилагательные и особенно наречия. Исследование позволило установить факт непрерывного нарастания все более отвлеченных категорий в речи слабослышащих детей. Сначала можно встретить в их речи только прилагательные, соответствующие обозначению величины, но позднее появляется обозначение наиболее употребительных цветов, затем качеств, определяющих характер человека, и т. п.

Аналогичное явление наблюдается и в отношении употребления наречий. Сначала появляются наречия, выражающие обстоятельства места и времени, а позже — образа действия.

¹ Оба предлога относятся к категории пространственных обозначений.

То же происходит и с другими частями речи. Предложение начинает развиваться. От слова-предложения, от неполных, искаженных предложений слабослышащий ребенок в процессе обучения приходит к правильным двусоставным и далее к пространственным предложениям.

Обучение правильному произношению, с одной стороны, и овладение письмом — с другой, обеспечивают слабослышащему ребенку полное восприятие слова со всеми его грамматическими частями. Это создает и наиболее благоприятные условия для усвоения грамматических закономерностей речи.

Быстро нарастающий в процессе обучения запас слов, с уточнением их значения, способствует более правильному употреблению учащимися слов с конкретным значением и к пониманию отвлеченных грамматических форм.

Речевая недостаточность слабослышащих детей отнюдь не представляет собой безнадежной картины. Мы видели, как слабослышащий ребенок, развиваясь, находит выход из своих речевых затруднений. Смысловые замены слов представляются лучшей иллюстрацией разумного, хотя и весьма своеобразного использования ребенком имеющегося у него речевого запаса. Наконец, специальная педагогическая работа над лексикой и грамматическими закономерностями языка, работа, учитывающая особенности речевого развития слабослышащего ребенка, дает ему возможность в процессе обучения в школе полностью овладеть грамматическим строем языка.

Таким образом, наш материал дает убедительное доказательство того, что своеобразие речи слабослышащих детей следует рассматривать не столько как недостаточность, сколько как процесс замедленного поступательного развития речи, подчиненного особым закономерностям.

Выше мы указывали на то, что отклонения от нормальной речи у слабослышащих детей часто рассматриваются в зарубежной литературе, а иногда, к сожалению, и в нашей как афазические явления. Известно, что нарушение грамматического оформления речи, так называемый аграмматизм, является одним из типичных проявлений афазического расстройства. Это приводит авторов, не учитывающих всей сложности развития речи у ребенка, к ложному предположению о том, будто понижение слуха в этих случаях сопровождается афазией, то есть речевым нарушением, связанным с органическим поражением коры больших полушарий.

Исследование грамматического строя речи слабослышащих детей позволило нам увидеть это явление в совершенно ином свете. Мы не нашли тут аграмматизма, обусловленного органическим поражением коры, как это наблюдается у афазиков. Здесь имеется отклонение, возникшее в развитии речи у ребенка, вынужденного овладевать языком в условиях недостаточности слуховой функции. Интеллектуальные способности, обнаруживаемые слабослышащим ребенком при обучении, являются убедительным доказательством сохранности его мозга.

На вышеприведенном материале мы показали также неправильность стремления к установлению только прямой связи между пониженным слухом и своеобразием речи слабослышащего ребенка.

Наряду с этим материал, освещающий особенности грамматического строя речи слабослышащих, опровергает механистические утверждения тех авторов, которые пытаются представить недостатки речи слабослышащего ребенка лишь как результат недостаточной моторной тренировки его речевого аппарата.

Резюмируя все изложенное об особенностях грамматического строя речи слабослышащих, мы можем сформулировать следующие положения.

1. В речи слабослышащих детей можно наблюдать более или менее грубые грамматические нарушения как результат аномального развития в условиях недостаточности слуха.

Некоторые особенности грамматического оформления речи слабослышащих детей могут быть поставлены в более или менее прямую связь с неполным слуховым восприятием речи на слух. Однако общее своеобразие грамматического строя речи должно быть выведено из всей совокупности условий, в которых протекает развитие ее у ребенка с пониженным слухом.

2. Ограниченный запас слов с диффузностью, расширенностью и неточностью их значений, недостаточность овладения значением морфологических частей слова в связи с неполным их слышанием при ограниченной возможности усваивать грамматические категории на основе непосредственного подражания речи окружающих — все это условия, приводящие к особенностям развития грамматического строя языка у слабослышащих детей.

3. Анализ своеобразия грамматической стороны речи слабослышащих детей позволяет охарактеризовать его не только как недостаточность, но и как активный процесс поступательного развития речи, протекающего у этих детей своеобразно, по

обходным путем, в условиях целенаправленного корректирующего педагогического воздействия.

4. Предположение об аграмматизме афазического характера у слабослышащих детей опровергается данными, рисующими этот аграмматизм как симптом общего речевого недоразвития, возникший в связи с неполным слуховым восприятием речи. Данные, свидетельствующие об осмысленном активном овладении слабослышащими детьми грамматическим разнообразием языка, и бесспорно полноценная их обучаемость дают право решительно возражать против попыток считать речевые нарушения у этих детей следствием поражения коры больших полушарий.

Глава 3

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

В предыдущих разделах мы попытались представить некоторые особенности экспрессивной речи у слабослышащих детей с целью установить основные закономерности их речевого развития. Эта попытка была направлена на решение диагностических и педагогических задач в отношении данной категории детей. Не меньшее значение для решения этих задач имеет исследование импрессивной стороны речи, т. е. особенностей ее понимания слабослышащими детьми. Мы не можем здесь рассмотреть всех особенностей понимания речи слабослышащими детьми. Мы стремимся лишь установить затруднения, возникающие в понимании речи, и объяснить происхождение этих затруднений, что позволит нам предупредить возможные диагностические ошибки в этой области и послужит материалом для определения основного направления, которого следует придерживаться при обучении этих детей.

§ 1. Восприятие и понимание устной речи

Слабослышащая девочка Рая А. должна была показывать разложенные перед ней картинки в ответ на их устное название. Среди этих картинок имелись изображения мальчика, исполняющего различные действия. Когда девочке предложили показать картинку, где мальчик пишет, она стала оглядываться вокруг, смотреть на соседний стол и шкаф, а затем ответила: *Не знаю Миша*. Затем девочка оставила картинку, по-

шла к шкафу (перед этим она видела, как в шкаф укладывали различные игрушки), нерешительно открыла его и с радостью извлекла оттуда игрушечного мишку. Подавая игрушку врачу, девочка сказала: *Миша, там тетя поставил*. Из описанного поведения ребенка ясно, что девочка из всей речи восприняла только слово пишет, да и то неправильно. По созвучию это слово она воспринимает как *Миша*, явно связывая его с заинтересовавшей ее ситуацией укладывания игрушек.

Подобные недоразумения часто наблюдаются в речевом общении со слабослышащими детьми. Их причина — неполное восприятие речи на слух, но чем лучше ребенок владеет речью, тем реже они имеют место. Владеющий речью слабослышащий ребенок по контексту, по той ситуации, в какой происходит беседа, имеет возможность понять обращенную к нему речь даже в том случае, если не различает на слух сходно звучащих слов. В данном случае ребенок не смог расслышать разницу между *л* и *м* и правильно воспринять окончание слова. Но несмотря на трудности восприятия слова *пишет*, девочка могла бы понять его, если бы ей была понятна вся фраза, весь контекст и, главное, если бы это слово ей было известно раньше. Как выяснилось при дальнейшем исследовании, наша испытуемая не знала слова мальчик. Очевидно, поэтому девочка даже не обратила внимания на то, что слово *мальчик* сопровождало то слово, которое, как ей показалось, обозначало *Миша*. Не имея в своем запасе слов *рисует*, *пишет*, *читает*, она и не могла ждать от своего собеседника их упоминания. Для нее естественнее всего было понять воспринятое звучание как знакомое ей слово *Миша*, тем более что ситуация, в которой происходила беседа, легко могла бы натолкнуть ребенка на мысль о мишке, только что спрятанном в шкафу.

Таким образом, наша испытуемая не поняла слова *пишет* прежде всего потому, что не расслышала его. Но если бы это слово ей было известно, если бы она могла понять его в контексте обращенной к ней речи, то этим она компенсировала бы в некотором отношении неполноценность своего слуха. Такая компенсация обычно и происходит не только у слабослышащих детей, владеющих речью (как мы это уже показали выше), но и у людей с нормальным слухом при каких-либо внешних препятствиях (при шуме или отдаленности расстояния), мешающих достаточно четко слышать речь. Таким образом, своеобразие понимания речи у слабослышащих детей обуславливается двумя взаимо-

зависящими факторами — неполным слышанием речи, с одной стороны, и недоразвитием речи — с другой.

Материалы нашего исследования позволяют более детально рассмотреть значение особенностей речевого развития слабослышащего ребенка для понимания обращенной к нему речи. Важнейшие данные по этому вопросу мы получили при специальном исследовании понимания обиходной речи слабослышащими учащимися Московской специальной школы¹.

В процессе исследования учащимся был задан вопрос: *С кем ты дома живешь?* В целом ряде случаев дети не понимали вопроса и отказывались ответить на него. Тогда этот вопрос был заменен вопросом: *Кто есть дома?* Женя К., ученик II класса, ответил: *Мама*.

На вопрос: *Где папа?* — последовал ответ: *Папа уехал на войну. Папа убит. Папа был пароход*.

Ученик того же класса Олег А., также не сумевший ответить на первый вопрос, на вопрос, заданный в измененной форме: *Кто дома с тобой живет?* — ответил правильно: *Мама живет, папа, Алеша*.

Ученик I класса Миша А. также не смог понять вышеуказанный вопрос, но на измененный вопрос: *Кто у тебя дома?* — дал адекватный ответ: *Дома мама, папа, сестра Люся*.

Аналогичная картина обнаруживается и в четвертом случае. Лева Б., ученик II класса, не сумевший ответить на основной вопрос, при дополнительных расспросах дал адекватные ответы: *Мама есть? — Да. — Папа есть? — Да. — Кто еще? — Мама есть, папа есть. Слава есть большой, бабушка, папа пошел на работу*.

Можно было бы привести еще ряд других примеров, подтверждающих значение различных по доступности формулировок для определения сохранности понимания речи у слабослышащих детей. Возможность понимания разговорной речи слабослышащим ребенком в большой степени зависит от того, насколько тому лицу, которое обращается к ребенку, удастся правильно подобрать доступный пониманию ребенка речевой материал.

Ограниченный запас слов у слабослышащего ребенка является одной из важнейших причин, мешающих ему понять обращенную к нему речь.

¹ Материал собран по нашему заданию методистом Московской школы слабослышащих Е.С. Мордашевой.

Овладение грамматическим оформлением языка также имеет большое значение для понимания речи окружающих. Понимание предложения и связи отдельных слов между собой, возможность учесть роль изменившихся суффиксов или приставок — все это, естественно, играет огромную роль для понимания устной речи. Между тем, как было показано выше, некоторые слабослышащие дети еще не владеют грамматическим строем языка. Не овладев грамматическими закономерностями речи, ребенок не может в них разобраться, если из ситуации нельзя сразу понять смысла обращенных к нему слов.

Приведем примеры. Перед ребенком стоит стакан с молоком и блюдечко. *Вылей молоко из стакана в блюдечко* — предлагают мальчику. Он правильно выполняет поручение. Вслед за этим создается иная ситуация. Перед тем же ребенком стоят два стакана и тазик; в одном стакане вода. Мальчику предлагают: *Вылей воду из стакана*. Ребенок с сомнением рассматривает стакан и отливает часть воды в другой стакан.

В первой ситуации он правильно выполнил поручение *вылить*, так как ситуация подсказывала только одно решение задачи. Понимая слова *лить*, *молоко*, *блюдечко*, он легко мог догадаться о том, что от него требовалось. Во втором случае он мог бы правильно выполнить поручение только при условии достаточного овладения логико-грамматической структурой обращенного к нему предложения. Но это зависело от понимания приставки *вы* в слове *вылей* и предлога *из*. Без понимания этих грамматических элементов слова правильное выполнение задания невозможно.

Слабослышащий ученик Гриша Г. изучал на уроке значение предлогов *в*, *на*, *под*, *над*. После урока мы предложили мальчику продемонстрировать в действии предложение *Гриша подбежал к столу* (подобное пояснение предложений путем драматизации широко применяется в классе, где учится Гриша).

Мальчик подбежал к столу и сел под него. Когда его спросили, зачем он сел под стол, мальчик отвечал: *Вы говорили — под*. Ясно, что мальчик не понял предложенного ему задания из-за того, что приставку *под* в слове *подбежал* он принял за предлог *под*.

Следующий пример показывает, как мало принимает во внимание окончание слов слабослышащая девочка Люся З., обладающая более развитой речью, чем Гриша. Ей было предложено объяснить выражение *Богатырь ты будешь с виду и казак душой*. С выражением некоторого недоумения на лице она

произносит: *Коза богатая, молока у нее много наверное*. Такое объяснение она могла дать, только игнорируя в словах *богатырь* и *казак* их конечную часть.

Не менее выразителен и следующий пример, показывающий непонимание связи слов в предложении. Люда Р., прочитав в стихотворении словосочетание *вьюги разговоры*, объясняет его следующими словами: *Это люди идут по дороге и разговаривают, что ветер идет*.

В приведенных примерах у слабослышащих детей обнаруживается своеобразный импрессивный аграмматизм, который есть ни что иное, как недостаточное овладение грамматическими закономерностями языка, возникшее в результате неполного восприятия речи в период ее формирования. Отклонения от нормы в понимании устной речи возникают у слабослышащего ребенка как результат недостаточного овладения языком, его грамматическим оформлением и словарным составом.

Активная речь слабослышащего ребенка нередко производит более благоприятное впечатление, нежели его способность понимать речь окружающих. Это кажущееся несоответствие между активной и пассивной речью становится понятным, если учесть разницу в условиях самостоятельного пользования речью, с одной стороны, и понимания чужой речи — с другой.

Слабослышащий ребенок, располагающий лишь ограниченным запасом слов, при недостаточном овладении грамматическим строем языка мобилизует все свои речевые возможности для того, чтобы выразить свою просьбу, желание, вопрос и т. п. Как мы видели выше, он может, хотя бы неточно, выразить свою мысль отдельными словами или рудиментарными предложениями. Если он не знает слова, полностью соответствующего тому значению, которое хочет выразить, то он пользуется словами, близкими по смыслу. В других случаях он правильно подбирает слова, но произносит их с искажениями. А так как ребенка обычно слушают лица, уже владеющие речью, то они имеют возможность понять его неполноценную речь, сообразуясь, с ситуацией, контекстом и т. п.

Иное положение создается при обращении с речью к такому ребенку. Не будучи осведомленными об имеющемся у ребенка речевом запасе, мы обращаемся к нему с обычной речью, предназначенной для нормально говорящих детей. При этом ребенок, не располагающий необходимым речевым запасом, оказывается в особенно большом затруднении. В беседе,

где педагог стремится приноровиться к его речевым возможностям, выясняется, что ребенок может понять речь только в тех пределах, в каких он активно ею пользуется.

Таким образом, несоответствие между активной и пассивной речью слабослышащего ребенка, которое иногда служит поводом для ошибочного предположения сенсорной афазии, является лишь кажущимся. По существу недостаточное понимание этими детьми речи есть проявление общего недоразвития речи, возникающего в результате неполного ее восприятия с помощью слуха.

§ 2. Понимание читаемого текста

Еще более серьезные затруднения возникают у слабослышащих детей при чтении. Если понимание устной речи несколько облегчается возможностью сопоставить воспринятую речь с той ситуацией, в какой протекает разговор, то при чтении текста эта возможность исключается. Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем речи являются естественными препятствиями к пониманию читаемого текста. Правда, на определенном уровне развития речи незнакомые слова могли бы быть поняты по контексту, но при том резком недоразвитии речи, какое мы наблюдаем у слабослышащих учащихся специальных школ, нередко становится невозможным понимание общего контекста.

Приведем пример. Ученик школы слабослышащих, прочитав рассказ «Янко-музыкант», пытается пояснить отдельные предложения следующим образом.

Прочитанное предложение: *Дудка его звучала, как полет комара или мухи*. Пояснение ученика: *Муха летает, комар кусает*. На вопрос, какую музыку слушал у ручья Янко, ученик отвечает: *Музыка, труба, барабан, скрипка*. Такие ответы могли возникнуть только потому, что мальчик, читавший текст, был в состоянии понять лишь отдельные слова, а не общий смысл прочитанного.

Попытаемся более подробно осветить этот вопрос на основе специального исследования¹.

Ученикам вторых классов школы для слабослышащих было предложено прочитать рассказ под названием «Вертунок»² следующего содержания:

¹ Из материалов, собранных Е.С. Мордашевой.

² «Родная речь». Книга для чтения в I классе начальной школы.

«Была зима. На дворе холодно. Раннее утро. Андрейка, мальчик девяти лет, лежит на печке. Вдруг дверь открылась, вошел Андрейкин отец и внес на руках жеребенка.

— Ну-ка, сынок, погляди.

Андрейка скатился с лежанки и больше уже не заснул в это утро. Все ходил возле печки. Тут на чистой соломе лежал жеребенок. Андрейка все садился на корточки, заглядывал за печку, трогал жеребенка руками и спрашивал, где достали такого смешного конька».

Прочитав этот текст, дети должны были ответить на следующие вопросы: 1. *Как зовут мальчика?* 2. *Сколько мальчику лет?* 3. *Где мальчик спит?* 4. *Кого принес отец в избу?* 5. *Где отец положил жеребенка?* 6. *Что делал Андрейка?*

Из 45 учащихся, прочитавших этот текст, лишь 11 сумели полностью разобраться в содержании этого простого рассказа. Особенно сильно затруднили детей те вопросы, на которые в тексте не было прямого ответа. Большинство учеников ответили на первые три вопроса. Но на последующие два вопроса: *Что делал Андрейка?* и *Где отец положил жеребенка?* — ответили менее 10 учеников. Чтобы ответить на эти вопросы, требовалось обобщенное понимание текста. Нигде в тексте не было прямо сказано, что жеребенок лежал на соломе у печки. Этот вывод надо было сделать из сопоставления двух предложений: *Всё ходил возле печки. Тут на соломе лежал жеребенок.* Ученикам надо было самостоятельно наполнить содержанием отвлеченную и поэтому малопонятную для них часть речи — местоимение *тут*.

На последний вопрос (*Что делал Андрейка?*) ученики могли бы ответить в том случае, если бы они придали этому вопросу не только буквальное значение. При правильном понимании вопроса *что делал?* на него могут быть даны ответы: *Заглядывал в печку, Спрашивал, Трогал жеребенка* и т. д. А на раннем этапе развития речи слабослышащий ребенок со словом связывает только более конкретные действия: читает, пишет, режет и пр. Что касается действий Андрейки, то они, по-видимому, не входят в этот круг понятий. Некоторые из учеников говорили: *Андрейка не делал.*

Исследование показало, что дети не поняли многих слов и словосочетаний, содержащихся в тексте. Сюда относятся выражения: *сел на корточки, раннее утро, конёк, жеребёнок.* Слово *жеребёнок* многие понимали как *ребёнок*, а слово *конёк* оказалось им совсем недоступным (образовать формы *конёк* от слова *конь* они не могли ввиду недостаточного овладения грамма-

тическими формами языка). Непонимание этих слов приводило их к тому, что на вопрос: *Где отец положил жеребенка?* — они давали нелепые ответы: *на кровати, на столе* и т. п. Подавляющее большинство детей не поняли выражения *скатился с печки.* Переносный смысл этого выражения оказался для них недоступным. Они вкладывали в это выражение лишь буквальный смысл, ассоциируя его с словосочетанием *скатился с горы на санках.* Многие дети не поняли совсем слова *трогал.* Очевидно, этот глагол недостаточно актуален для их обихода, значение этого слова усваивается ими позже.

Ученикам третьих классов был предложен для чтения рассказ «Похлёбка»¹ следующего содержания:

« — Я не хочу есть похлёбку: она нехорошая, — сказала девочка своей матери и положила ложку.

— Если не хороша, не ешь, — сказала мать, — другой нет, а варить теперь некогда, за ужином, может быть, вкуснее будет.

И мать стала обедать одна.

После обеда они пошли на огород, стали копать картофель и проработали до самого вечера.

За ужином мать опять поставила на стол похлёбку.

— Ну вот, это совсем другая похлёбка, эта лучше, — сказала дочь и принялась охотно есть.

Мать рассмеялась и сказала:

— Да это та же самая похлёбка, которая была за обедом. Она кажется тебе вкуснее потому, что ты поработала и проголодалась».

Для выяснения понимания прочитанного текста ученикам было предложено ответить на следующие вопросы: 1. *Почему мать обедала одна?* 2. *Куда они пошли после обеда?* 3. *Долго ли они там работали?* 4. *Почему дочь охотно ела похлёбку за ужином?*

Анализ ответов 54 учеников третьих классов показал, что лишь 28 детей разобрались в тексте. Для получения правильных ответов некоторым из них пришлось задать дополнительные вопросы. Слова, составляющие этот рассказ, оказались понятными лишь половине всех исследованных учащихся. Многие не поняли выражения *после обеда*, не знали, что слова *обеда* и *ужин* связаны с едой. Многим непонятно было словосочетание *принялась есть.* На вопрос: *Что значит слово «есть»?* — отвечали: *Есть, например, карандаш есть, ручка*

¹ «Родная речь». Книга для чтения во II классе начальной школы.

есть, т. е. из всего словосочетания они улавливали только последнее слово и понимали это слово как утверждение наличия того или иного предмета, не связывая его с приемом пищи. Как видно из этого примера, контекст мало помогал детям воспринять правильный смысл слов. Многие ученики не могли понять глагол *проголодались*, хотя большинство из них знали прилагательное *голодный*. Недоступными для многих учеников оказались понятия «некогда» и «охотно». 11% учащихся не смогли понять подавляющего большинства слов из приведенного рассказа. Поэтому и весь текст оказался для них совершенно недоступным.

Из 10 учеников III класса лишь один смог ответить на все предложенные вопросы по содержанию текста. Остальные не поняли содержания рассказа и не смогли ответить на вопрос, определяющий общий смысл его: *Почему дочь охотно ела хлебку за ужином?*

Результаты исследования словаря учащихся третьих классов объясняют нам причину недоступности приведенных выше текстов для большинства из них.

При проведении опытов с называнием картинок, изображающих обычные предметы и действия, выяснилась крайняя бедность словаря у значительной части этих учеников. Так, из 49 учеников четвертых классов, подвергавшихся исследованию, только 13 смогли правильно назвать около 60% предъявленных им картинок; 14 учеников дали до 50% правильных ответов; 15 — правильно назвали около 30% предметов, изображенных на картинках; 10 — не смогли правильно назвать 90% всех предъявленных им картинок.

Таким образом, мы видим крайнюю ограниченность запаса слов у большинства учащихся четвертых классов. Тем более становится понятной описанная выше недоступность прочитанного текста многим ученикам третьих классов. Она также находит свое объяснение в недостаточности словаря.

Для исследования речи ученикам четвертых классов было предложено прочитать первую часть рассказа В. Дмитриева «В метель»¹ следующего содержания:

«Зимой Малыш жил в школе. Однажды у учительницы пекли хлебы. Еще с утра Малыш все тосковал о том, что пойдет нынче домой. Когда сели обедать и на столе появились ломти горячего хлеба, от которого шел душистый пар, он решительно заявил:

—Тетенька, я мамушке горяченького хлебца отнесу. Можно?

—Ну, что ж, — сказала Анна Михайловна, — вот пообедаем и пойдемь.

Но не успели они еще и кашу доесть, как повалил снег, да такой густой, что в школе сразу потемнело, будто в сумерки.

—Ох, Малыш, — сказала учительница, — погляди в окно-то, как ты пойдемь?

Малыш опечалился и даже ложку положил.

— Нет, тетенька, я уж пойду, — сказал он умоляющим голосом. — Небось, я дорогу-то знаю.

Анне Михайловне очень не хотелось отпустить Малыша в такую погоду, но он так глядел на нее, так просил отпустить его, что она не могла ему отказать».

Для того чтобы выяснить, как был понят прочитанный текст, ученикам были заданы следующие вопросы: 1. *Кто такой Малыш?* 2. *Почему зимой он жил в школе?* 3. *Куда он собрался идти после обеда?* 4. *Как изменилась погода?* 5. *Почему учительница не хотела отпустить Малыша домой?*

Из 31 ученика IV класса, которым были заданы эти вопросы, лишь 14 учеников смогли разобраться во всех вопросах и дать правильные ответы. Остальные не поняли текста. Особенно трудным для них оказался вопрос: *Почему зимой он жил в школе?* На этот вопрос можно было бы ответить только при условии, если текст понят настолько хорошо, что ясны даже те обстоятельства, которые в рассказе прямо не выражены, а только подразумеваются.

Не меньшее затруднение возникло при попытках ответить на вопрос: *Почему учительница не хотела отпустить Малыша домой?* В тексте на него имеется прямой ответ. Однако предложение, содержащее этот ответ, по своей конструкции отличается от обычной формулировки, применяемой для выражения причинно-следственных отношений. Причина нежелания отпустить Малыша в тексте выражена в словосочетании *в такую погоду*. Такая форма указания причины, когда последняя может быть понята только из сопоставления с общим контекстом, оказывается еще недоступной для понимания многим ученикам IV класса.

В общем 25% всех обследованных учащихся четвертых классов не разобрались в прочитанном ими тексте. Они не смогли понять общего смысла рассказа и отвечали на вопросы, ориентируясь лишь на отдельные предложения. Ориентировка в содержании одного предложения, в свою очередь, нередко ограничивалась лишь отдельными словами. Следую-

¹«Родная речь». Книга для чтения в III классе начальной школы.

шие ответы некоторых учеников свидетельствуют о недоступности текста их пониманию. Мара Н. на вопрос: *Почему зимой Малыш жил в школе?* — отвечает: *Устал туда и сюда.* На вопрос: *Как изменилась погода?* — отвечает: *Погода плохо.* На вопрос: *Почему учительница не хотела отпустить Малыша домой?* — отвечает: *На улице мороз.* Из ответов этого ученика видно, что он отвечает не по существу текста, а только лишь на заданный вопрос, без достаточной связи его с текстом.

Аналогичные ответы мы получаем от Вали М, которая на вопрос: *Как изменилась погода?* — отвечала: *Плохая холодно* — и на вопрос: *Почему учительница не хотела отпускать Малыша домой?* — ответила: *Надо учиться в школе.*

Ученикам пятых классов той же школы было предложено прочитать переработанный для школьников рассказ Горького «Ловля птиц». Приводим соответствующий текст:

«Нужда все больше давала себя знать, и Алеша решил заняться новым ремеслом — ловлей птиц. Купил сеть, крут, западни, наделал клеток.

И вот на рассвете Алеша сидит в овраге, в кустах, а бабушка с корзиной и мешком ходит по лесу, собирая последние грибы, калину, орехи. Птицы смешат Алешу своими хитростями: лазоревая синица внимательно и подробно осмотрела западню, поняла, чем она грозит ей, и, зайдя сбоку, безопасно, ловко таскает семя сквозь палочки западни. Важные снегири глуповаты: они идут в сеть целой стаей. Когда их накроешь, они очень удивлены, выкатывают глаза и щиплют пальцы толстыми клювами. Клест идет в западню спокойно и солидно.

Алеше немножко жалко ловить пичужек, совестно сажать их в клетку, ему больше нравится смотреть на них, но желание заработать деньги побеждает сожаление. Когда бабушка впервые продала пойманных Алешей птиц за сорок копеек, это очень удивило ее.

— Гляди-ка ты. Я думала — пустое дело, мальчишья забава, а оно вон как обернулось.

— Дешево еще продала...

— Да ну?

В базарные дни она продавала на рубль и более и все удивлялась: как много можно заработать пустяками».

Для выяснения возможности понимания текста ученикам пятых классов были предложены следующие вопросы: 1. *Кто такой Алеша?* 2. *Как Алеша готовился к ловле птиц?* 3. *Поче-*

му Алеша ловил птиц? 4. *Когда и куда он ходил ловить птиц?* 5. *Где бабушка продавала птиц и чему бабушка удивлялась?*

На эти вопросы по прочтении текста должны были устно ответить 23 ученика.

В содержании предложенного текста разобрались 12 учащихся, но лишь двум из них не потребовалось дополнительных вопросов и разъяснений. Остальные же не могли самостоятельно ответить на вопросы, хотя ответы на них содержались в тексте.

Подавляющее большинство учеников не смогли ответить на вопрос: *Почему Алеша ловил птиц*, т. е. по существу не понимали основной идеи прочитанного рассказа. Особую трудность представляли ответы на вопросы: *Чему удивлялась бабушка?* и *Как Алеша готовился к ловле птиц?*

При проверке понимания слов из прочитанного текста выяснилось, что очень многие слова и словосочетания были непонятны детям. Только 4 ученика из числа всех подвергнутых изучению смогли понять такие словосочетания, как *нужда все больше давала себя знать*, *решил заняться*, *зарабатывает деньги*, и такие слова, как *таскает*, *щиплют*, *обернулось*. Многие не понимали слов: *западня*, *рассвет*, *клюв*, *пичужка*, *сожаление*, *забава*, *стал*, *сбоку*, *безопасно*, *солидно*, *немножко*, *дешево* и т. п. Впрочем, для многих учеников были непонятны и более употребительные слова, о чем можно судить по данным исследования их запаса слов.

Так, при предложении назвать по картинкам самые обиходные предметы, действия и некоторые качества предметов (предложено для называния 70 картинок, см. стр. 148) ученик V класса Женя Г., который слышит речь разговорной громкости у ушной раковины, дает 37,1% неправильных ответов. Ученица V класса Галя Г., которая слышит речь разговорной громкости у ушной раковины, дает 44,5% неправильных ответов.

Естественно, что при такой ограниченности словаря предъявленный детям достаточно легкий текст оказался совершенно недоступным для понимания и лишь дополнительные разъяснения позволили им отвечать на некоторые из поставленных вопросов.

Итак, понимание читаемого текста учениками школы слабослышащих в большом проценте случаев оказывается чрезвычайно недостаточным. Нередко текст, соответствующий программе данного класса, оказывается совершенно недоступным большому числу учеников. Это явление не покажется неожиданным, если учесть ту нередко крайнюю недостаточность сло-

варя и недостаточность овладения грамматическим строем языка, какие мы наблюдаем у слабослышащих детей.

Мы остановились на понимании слабослышащими детьми читаемого текста с тем, чтобы подчеркнуть некоторую специфику их обучения. Попытки обучения всех слабослышащих детей, независимо от состояния их речи, обычными методами, по обычным учебникам и программам нередко наталкиваются на неудачу именно ввиду особенностей понимания читаемого текста большинством из них. Эти неудачи иногда служили поводом к тому, чтобы приписать слабослышащим детям умственную отсталость органического характера или афазию.

Наши исследования позволили показать связь между недостаточностью слуха и временно возникающей общей задержкой речевого развития у некоторых слабослышащих детей, а также задержкой в развитии понимания читаемого текста. Практика показывает, что последняя может быть полностью преодолена при условии учета особенностей развития слабослышащих детей и правильного педагогического подхода к ним.

§ 3. Дифференциальный диагноз с сенсорной афазией

К сожалению, до сих пор мы слишком часто встречаемся в обычной практике с таким положением, когда в сознании врача внешняя симптоматика как бы раз и навсегда остается закрепленной за определенным диагнозом. Отправляясь от типичной для взрослых симптоматики, достаточно, кажется, обнаружить у ребенка затруднения в овладении письмом, чтобы возникла мысль о дисграфии; нарушение активной речи при сохранном ее понимании направляет на мысль о моторной афазии. Достаточно кажется обнаружить у ребенка нарушение понимания речи, чтобы был поставлен диагноз сенсорной афазии, и т. п.

Сама собой ясна недопустимость постановки диагноза в отношении детей на основании данных, характерных для симптоматики взрослых. Здесь меньше, чем в какой-либо другой области, возможно игнорировать тот факт, что нарушенная функция, в данном случае речь, у ребенка находится в процессе формирования. Легко установить афазическое расстройство у человека, до этого хорошо владевшего речью. Нетрудно у взрослых отдифференцировать это состояние от мутизма, от дизартрических явлений и т. п. Более сложным оказыва-

ся, однако, определение формы афазии и физиологический ее анализ.

Гораздо труднее установить факт афазического нарушения у ребенка, никогда до этого не говорившего или говорившего мало. У детей мы чаще всего имеем дело не с изменением ранее существовавшей речевой функции, а с нарушенным характером ее развития. При этом каждый раз, как мы это видели выше, в зависимости от того, на каком этапе развития возникло поражение, представляется соответствующая картина речевого нарушения.

В то же время при различных условиях, в каких протекает жизнь и воспитание ребенка, один и тот же дефект, одно и то же поражение может дать самую разнообразную клиническую картину, в которой нередко ведущую роль играют именно вторичные явления, вытекающие из измененного под влиянием дефекта развития. Вторичные явления часто до такой степени заполняют картину, что становится трудным выявление основного поражения. В наибольшей степени это относится к речевым нарушениям, возникающим как результат недостатков слуха.

Исследования, проведенные выше, позволили показать важнейшие факты, характеризующие значение сохранности слухового анализатора для развития речи ребенка, а следовательно, и для ее понимания.

Как показывают вышеприведенные наблюдения, ограниченное понимание речи слабослышащими детьми оказывается одним из наиболее заметных и массивных симптомов. Они-то и служат поводом к ошибочному предположению сенсорной афазии.

Попытаемся провести сравнительный анализ двух случаев нарушения понимания речи у детей. В первом случае имел место ошибочный диагноз сенсорной афазии у слабослышащего ребенка, во втором случае мы наблюдали истинную сенсорную афазию.

Первый случай

Лена Ф., 11 лет. Направлена из вспомогательной школы с заключением: «сенсорная афазия».

Анамнестические данные со слов матери. Девочка родилась от пятой беременности. Роды в срок. Ходьба в 1 год 2 месяца. Речь развивалась медленно. Девочка общалась жестами со своей старшей глухонемой сестрой (последняя речи не обучалась). Когда она еще находилась в раннем

возрасте, мать заметила, что Елена плохо слышит. К 4 годам она владела речью лишь в пределах нескольких слов: *мама, баба, дядя, дай*.

Девочка росла слабым ребенком, но умственное ее развитие, по мнению матери, было достаточным. Беспокоило лишь очень медленное развитие речи.

К 8 годам девочку поместили в массовую школу, но через 2—3 месяца перевели во вспомогательную с предположением об умственной отсталости.

Девочка учится в I классе вспомогательной школы уже 3 года. По словам педагога, никто в школе не заметил неполноценности ее слуха. К моменту поступления в школу она почти совсем не владела речью и не понимала ее.

Семья, в которой росла девочка, состоит из матери и глухонемой сестры. Последняя объясняется с матерью только мимически, так же по преимуществу объясняется мать и с нашей пациенткой. Возможность словесного общения дома для девочки ограничена.

Объективно:

Со стороны соматической. Физическое развитие в соответствии с возрастом. Внутренние органы: компенсированный органический порок митрального клапана.

Неврологический статус. Двигательная, рефлекторная, чувствительная сфера, за исключением недостаточности VIII пары нервов, отклонений не представляет.

Со стороны лор-органов. Субатрофический ринит.

Слух. Бинаурально дифференцирует разговорную речь на расстоянии 0,5 м. Шепота не различает. Отдельные гласные звуки, произнесенные голосом обычной разговорной громкости, различает. Из числа согласных четко различает только *з, с, ш, р, л, м, н*. В большинстве случаев улавливает признаки звонкости или мягкости звуков, не различая при этом одни звонкие от других и одни глухие от других глухих звуков (не дифференцирует между собой *п, т, к, ф*, а также *б, д, г, в*). Не различает аффрикат и йотированных звуков. Не слышит *х*.

Камертональное исследование слуха

C ₁₂₈	П	В — 15"
	К	— 7"
	Л	В — 18"
	К	— 10"
C ₅₁₂	П	В — 7"
	К	— нет
	Л	В — 8"
	К	— нет
C ₂₀₄₈	П	В — 5"
	К	—
	Л	В — 5"
	К	—
Вебер вправо		

Состояние психики. Малообщительна и очень застенчива со взрослыми, с детьми активна, в играх проявляет инициативу. Любит подвижные игры, охотнее играет с мальчиками, чем с девочками. С детьми оживленно беседует, привлекая мимическую речь в тех случаях, когда не может выразить своей мысли словами. Мимическая речь развита значительно. Учебный материал, не связанный с речью, легко усваивает. Счетом овладевает быстро. На уроках не всегда дисциплинирована, быстро утомляется. При неудачах негативирует. Очень обидчива. Часто плачет. К матери привязана. С ней объясняется почти исключительно мимически.

Речь. Произношение резко нарушено. Артикуляция смазанная. Смешение звонких с глухими: *крипы* (грибы), *сопака* (собака), *квозди* (гвозди), *караташ*, *тетюшка* (дедушка), *пета* (беда), *сима* (зима). Смешение шипящих со свистящими: *курича*, *сосла* (сочла). Расщепление аффрикаты: *палесты* (пальцы) и т. п. Иногда замена *т* звуком *к*: *капор* (топор). Неправильные смягчения. Неправильные ударения в словах: *рука*, *бросил*. Словарь Лены ограничен.

Названия предъявленных картинок

Ответы

чайник	<i>чаи</i>
кофейник	<i>чай</i>
чашка	<i>шаика</i>
стакан	<i>шакан</i>
поднос	(не знает)
тарелка	<i>тарелку</i>
пальто	(не знает)
юбка	(не знает)
платье	(не знает)
шапка	<i>шапку</i>
перчатки 1	
варежки J	<i>варежки</i>
сапожник	

(жест забивания гвоздей) Ответы

Вопросы

Из чего стул?
Из чего чернильница? *чеклян*
Из чего книга?
Из чего сапоги? *бумага*

палки

черный

Грамматический строй речи девочки также резко нарушен: *Мальчик поймал белка, Мальчик держит лиса, Гуси поймали платья зарвать, Мальчик лови рыба и положи ведро, Девочка прогони гуси, Девочка сказала не плачет.* Понимание обращенной к ней речи находится в теснейшей зависимости от того, насколько ей доступны лексический материал и грамматическое оформление задаваемых вопросов.

Приведем беседу с Л е н о й Ф.

Предлагаемые вопросы	Ответы
<i>Как тебя зовут? Сколько тебе лет?</i>	<i>Лена</i>
<i>Как зовут твою маму? Как зовут отца? Как зовут папу? В каком классе ты учишься?</i>	<i>двенадцать</i> <i>Васена</i> <i>сестра Нюра</i> <i>Андрей</i>
<i>Как зовут твою учительницу?</i>	<i>Нина Ивановна</i>
<i>В каком классе ты училась? В первом, во втором, в третьем? У тебя есть подруги?</i>	<i>(имя ее учительницы)</i> <i>Лена</i>
<i>В какие игры ты играешь с подругами?</i>	<i>Не знаю Первый класс «б»</i>
<i>Что вы делаете, ты, Мура, Рая? Как вы играете? В куклы?¹</i>	<i>Рая подруга, еще Иванова Мура Мура</i>
	<i>Играешь куклы, мячик приги</i>

Приведенная беседа обнаруживает у девочки неполное понимание речи. При этом вопросы, совпадающие с имеющимся у нее запасом слов, более доступны ее пониманию. Она не понимает вопроса: *Как зовут отца?*, но правильно отвечает на вопрос: *Как зовут папу?*

После ряда вопросов, касающихся имен окружающих ее людей, на вопрос: *В каком классе ты учишься?* — она отвечает: *Нина Ивановна.* Девочка не поняла вопроса, но, очевидно, услышав слово *класс*, значение которого ей известно, предпо-

¹ Вопросы предъявлялись на том расстоянии, на каком они доступны слуху девочки.

лагает, что от нее требуется назвать имя учительницы. На вопрос: *Как зовут учительницу?* — последовал ответ: *Лена*, так как девочка понимает словосочетание *как зовут?*, но не знает слова *учительница*. Чтобы Лена могла ответить на вопрос: *В каком классе ты учишься?* — оказалось необходимым задать ей несколько наводящих вопросов.

На вопрос: *У тебя есть подруги?* — она отвечает: *Рая подруга, еще Иванова Мура.* Но на следующий за этим вопрос: *В какие игры ты играешь с подругами?* — следует ответ: *Мура.* Из последнего вопроса она поняла только слово *подруга* и поэтому назвала имя подруги. Но зато при дополнительных расспросах: *Что вы делаете, ты, Мура, Рая? Как вы играете? В куклы?* — девочка поясняет: *Играешь куклы, мячик, приги* (прыгалки). Дополнительные вопросы оказываются для нее более доступными по лексическому составу, и она отвечает на них хотя и аграмматично, но по смыслу правильно.

Подобные случаи непонимания речи слабослышащими детьми часто считают симптомами сенсорной афазии. Между тем приведенная только что беседа показывает, что недостаточный запас слов, обусловленный нарушением слуха, был единственной причиной этих «сенсорных» явлений. Стоило только подобрать для беседы знакомые девочке слова и грамматическое оформление вопроса, как ее ответы становились адекватными.

Дальнейшее исследование показало, что девочка затрудняется в понимании не только устной речи, но и читаемого текста. Так, при чтении рассказа «Косточка» выясняется, что она не знает значения многих слов, входящих в этот рассказ.

Слова в тексте Ответы девочки

<i>косточки</i>	(не знает)
<i>лежали</i>	<i>спят</i>
<i>на тарелке</i>	(не знает)
<i>нюхал</i>	(не знает)
<i>съесть</i>	<i>кушать</i>
<i>схватил</i>	(жест, поясняющий это слово)
<i>сочла сливы</i>	(не знает)
<i>проглотит</i>	(не знает)
<i>заплакал</i>	<i>плачет</i>
<i>засмеялись</i>	<i>смеется</i>

Приведенная запись показывает, что в прочитанном рассказе одни слова девочке известны, и она правильно их понимает, а другие ей совсем незнакомы. В результате этого она не усваивает содержания рассказа, не понимает того контекста, в какой включены читаемые ею слова. Именно поэтому она объясняет словом *спят* слово *лежали*, увязывая его с привычным для нее контекстом, а не с непонятным ей содержанием рассказа «Косточка».

Если бы подобное отклонение в понимании речи встретилось у взрослого, то можно было бы предположить сенсорную афазию. У девочки, которая развивалась в неблагоприятных условиях, вследствие неполноценного слуха, ограниченное понимание речи находит объяснение в том, что она располагает скудным запасом слов. Но факт весьма ограниченного запаса слов девочки, не овладевшей речью, вследствие недостаточности слуха, легко объясняет ее затруднения в понимании речи.

Таким образом, симптомы непонимания речи у девочки лишь внешне напоминают картину сенсорной афазии. По существу же ограниченное понимание речи является проявлением ее общего недоразвития речи, возникшего на основе неполного доступа звуковых раздражений. Динамика развития речи у Лены Ф. также говорит против диагноза «сенсорная афазия». Девочка легко усваивает значение новых слов и хорошо их запоминает в том случае, если они преподносятся ей в достаточно четкой и доступной форме. Она лучше запоминает написанные слова, чем сообщенные устно. На слух она не может полностью воспринимать новых слов, так как способна дифференцировать своим неполноценным слухом менее половины всех согласных звуков. Невозможность запоминать слова, не полностью воспринятые на слух, некоторые авторы склонны квалифицировать как амнестико-афазический синдром. Между тем само собой понятно, что новое слово, воспринятое не полностью, не оставляет достаточного следа и не может быть прочно усвоено.

Неправильное пользование словами, т. е. замена одного слова другим, также некоторыми авторами квалифицируется как недостаток речевой памяти. Объяснение этого явления мы привели выше, в разделе, посвященном вопросу о смысловых заменах слов при ограниченном запасе слов у слабослышащих детей. Там мы показали, что недостаточность овладения значением слова при пониженном слухе у детей ведет к неправильному пользованию ими, а привлечение одного слова вместо другого отнюдь не является результатом недостаточности рече-

вой памяти, — оно есть проявление разумной компенсации при ограниченном запасе слов.

Итак, мы наблюдаем в данном случае резко выраженное недоразвитие речи у ребенка, с самого рождения не обладающего полноценным слухом. В результате поражения периферического конца слухового анализатора оказался невозможным полноценный высший анализ и синтез в слуховой сфере, необходимые для полноценного развития речи. Поэтому, например, Лена Ф. к 4 годам владела речью лишь в самой незначительной степени. Речь ее развивалась в условиях значительного понижения слуха. Домашняя обстановка отнюдь не благоприятствовала развитию словесной речи девочки. Мимическая речь служила наиболее легким и доступным для нее способом общения, и поэтому у девочки не было достаточных стимулов к овладению словесной речью.

С момента поступления в школу условия развития речи значительно изменились: девочку стали специально обучать речи у логопеда, приступили к обучению грамоте; все это способствовало развитию ее речи. Однако и в школе она не имела достаточных условий для овладения языком. Здесь не учитывали недостаточности ее слуха и поэтому не организовали условий для более совершенного восприятия речи.

Таким образом девочка оказалась в неблагоприятных условиях, следствием чего и явилось наблюдавшееся нами глубокое недоразвитие речи. При беглом знакомстве подобное нарушение понимания речи может навести на мысль об афазии. Между тем сущность изменений в функционировании коры больших полушарий в этом случае принципиально отлична от тех изменений, которые происходят в связи с органическими поражениями коры головного мозга, обычно лежащими в основе афазии. В данном случае имеет место лишь вторичное изменение нейродинамических процессов в коре, возникшее как результат аномалии развития высшей нервной деятельности под влиянием неполноценности периферического конца слухового анализатора.

Ошибочное предположение о сенсорной афазии, несомненно, принесло девочке определенный вред, так как из-за этого диагноза она в течение 3-х лет обучалась во вспомогательной школе, а не в школе для слабослышащих.

Диагноз. Врожденная недостаточность слуха и обусловленное этим недоразвитие речи.

Сходно с описанным выше случаем выглядят и другие слабослышащие дети, у которых ошибочно диагностируется сен-

сорная афазия. Как показывают многочисленные наблюдения обычно это дети со слуховым недостатком, возникшим в раннем возрасте.

Второй случай (подлинная сенсорная афазия)

Зина К., 14 лет, поступила в школу-клинику для детей с речевыми нарушениями Института дефектологии по направлению из вспомогательной школы, где ее обучение было совершенно безуспешным из-за плохой речи.

Анамнез со слов матери. Девочка от первой беременности, протекавшей нормально. Роды затяжные. Раннее развитие без особых отклонений. Ходьба с 1 года Речь — дельные слова (*мама, папа, няня*) — появилась на втором году. К 3 годам речь была развита достаточно.

Зина К. перенесла корь до года. В 2 года болела скарлатиной в тяжелой форме. Сразу после скарлатины болела воспалением легких, которое повторилось через 4 месяца после первого заболевания. Спустя один месяц после скарлатины в течение 2 недель наблюдались судорожные припадки с потерей сознания, общим цианозом и слюнотечением

После описанных заболеваний девочка поправилась и нормально развивалась до 4,5 лет. В 4,5 года Зина К. была сбита воздушной волной во время бомбардировки, в результате чего была некоторое время в состоянии оглушенности. Восемь дней она пролежала в постели, совсем не общаясь с окружающими появился ночной энурез. В течение 1,5 лет у девочки совсем не было речи. Она объяснялась жестами и совсем не понимала речи окружающих. Очень медленно и постепенно начала восстанавливаться речь, но произносимые ею обрывки слов обычно состояли из одного слога. Только к 13 годам она стала называть правильно некоторые предметы. Произношение до сих пор невнятное. Речь, обращенную к ней, и сейчас понимает плохо.

В 9 лет девочку поместили во вспомогательную школу где она пробыла 3 года, в классе совсем не успевала, индивидуальные занятия с логопедом давали незначительные результаты.

Объективно:

Со стороны соматической. Без особых отклонений

Со стороны нервной системы. Зрачки круглые, симметричные. Реакция на свет прямая и содружественная¹ живая Аккомодация и конвергенция не нарушены. Фиксация взором движущейся и неподвижной точки Достаточная Окраска радужной оболочки слева несколько интенсивнее, чем справа.

Левая глазная щель уже, чем правая. Левое верхнее веко опущено, движение вверх возможно лишь в небольшой степени. Легкое внутреннее косоглазие слева.

Движения левого глазного яблока ограничены вверх и влево (особенно вверх), несколько не доводит глазное яблоко к наружному углу глаза.

Роговичные рефлексы живые, симметричные. Конъюнктивальные — снижены. Нистагмические подергивания при отведении глазных яблок. Чувствительность не нарушена. Тригеминальные точки безболезненны. Напряжение жевательной мускулатуры хорошее, симметричное. Движение нижней челюстью в стороны производит хорошо. Носогубная складка при оскале зубов слева выражена слабее, чем справа. Щеки надувает хорошо, умеет свистеть. Глоточный рефлекс сохранен, несколько ослаблен. Язычок мягкого неба отклонен влево. Подвижность мягкого неба хорошая. Язык при высовывании отклоняется вправо. Все движения языком выполняет хорошо. Шейная мускулатура симметрична, сила хорошая.

Верхние конечности. Активные и пассивные движения производятся в полном объеме во всех суставах. Сила хорошая. Тонус несколько снижен.

Чувствительность без отклонений.

Пальценосовая проба без отклонений.

Адиадохокинезии нет.

Надкостные рефлексы живые и симметричные. Сухожильные рефлексы высокие.

Гиперкинезов и тиков не отмечается. Симптом Майера справа.

Нижние конечности. Активные и пассивные движения во всех суставах в полном объеме. Сила хорошая, симметричная. Тонус удовлетворительный. Локализация прикосновения не нарушена. В позе Ромберга (сенсibilизированный) устойчива. Коленно-пяточная проба без промахивания. Походка правильная. Все виды чувствительности (поверхностная, болевая, температурная, тактильная, глубокая, мышечное чувство) не нарушены.

Стереогноз не нарушен.

Рефлексы: коленные рефлексы высокие, симметричные. Ахилловы — живые, симметричные. С двуглавых и трехглавых мышц рефлексы живые, симметричные. Брюшные: верхние — очень живые, симметричные; средние и нижние — умеренной живости.

¹ Аналогичный птоз одного глаза наблюдается у матери и у деда девочки.

Дермографизм — красный, появляется через 6 секунд, нестойкий.

Потливость умеренная, симметричная.

Данные электроэнцефалографии¹:

Электроэнцефалограмма всех областей мозга дезорганизована. Кроме того, во всех областях левого полушария, особенно в левой височной области, много бета- и спайкоподобных колебаний. Реакция на световые и звуковые раздражения слабая.

Отоларингологические данные:

Уши. AD — барабанная перепонка мутная (в нижнем отделе мутный рубец); AS — барабанная перепонка втянутая (втянутый рубчик в переднем нижнем отделе).

Нос. Дыхание носом затруднено с обеих сторон. Перегородка отклонена вправо. Нижние раковины гипертрофированы, прижимаются к перегородке с обеих сторон. Слизистое отделяемое в нижненокосовых ходах опускается по задней стенке глотки.

Полость рта. Зубы здоровы. Язык чуть отклоняется вправо.

Зев. Легкая асимметрия мягкого нёба (язычок отклонен влево).

Миндалины несколько выступают за дужки, плотные.

Носоглотка. В носоглотке слизистое отделяемое. Аденоидных вегетаций нет.

Гортань. Голосовые связки (истинные) обычной окраски. Хорошо подвижны, смыкание полное. Голос чистый.

Слух. AD — шепот воспринимает на расстоянии 3,0 — 3,5 м от ушной раковины, речь разговорной громкости >5 м. AS — шепот воспринимает на расстоянии >5 м от ушной раковины, речь разговорной громкости >5 м (рис. 12). На расстоянии 5 м от ушной раковины различает все гласные и все согласные звуки.

Походка. Несколько неуверенная (с закрытыми глазами).

Ромберг (сенситизированный): покачивается слегка.

Нистагм после вращения вправо — 23". Нистагм после вращения влево — 25" (мелкоразмашистый).

Состояние психики. Спокойная, старательная, исполнительная девочка, чувствительная к своим неудачам. Сторонится детей, старается оставаться в тени. «Всегда ее можно видеть где-нибудь у стеночки», — говорит о ней педагог. Ее ориентировка в окружающем явно ограничена за счет непонимания речи.

¹ Электроэнцефалография проведена в лаборатории Института неврологии АМН СССР.

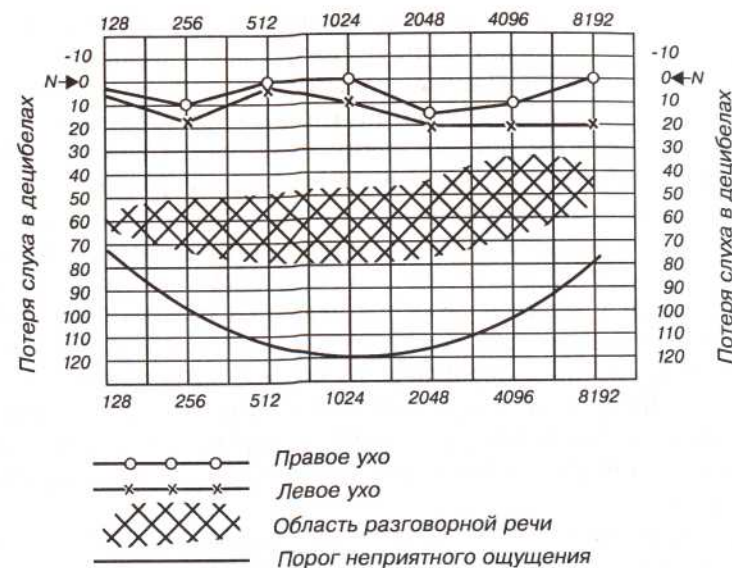


Рис. 12. Аудиограмма Зины К.

Зина ведет себя в общем правильно в классе, в интернате, она выполняет все работы по дежурству по определенному трафарету, но если в ходе выполнения работы ей кто-нибудь делает указание в словесной форме, то она теряется, начинает суетиться и выполняет тогда задание неправильно. Вместе с тем в наглядной ситуации она ориентируется хорошо. Часто удается наблюдать, как она, на основе едва заметных наглядных признаков, схватывает смысл ситуации настолько, что иногда даже создается ошибочное впечатление, будто она понимает обращенную к ней речь. Учительница рассказывает, что на тех уроках, где все основывается на наглядном пояснении материала, Зина ведет себя совершенно правильно и даже адекватно шутит. Так, например, на одном уроке с помощью наглядных средств выясняли, из какого материала сделан тот или иной предмет. Детям было показано, что мебель сделана из дерева, затем они самостоятельно делали из бумаги столы, стулья, ручки и т. п. Учительница жестами спрашивала у детей, можно ли писать бумажной ручкой, сидеть на бумажном стуле и т. п. На эти вопросы Зина отвечала правильно.

Отдельные интеллектуальные операции, которые могут быть решены на основе чисто зрительного сопоставления, Зина может выполнить. Она хорошо складывает, например, разрезную картинку из частей. Может в правильной последовательности

сложить серию картин, составляющую рассказ. Так, например, она правильно сложила серии: «Снежная баба» (на первой картине — дети катят снежные шары; на второй — дети ставят один снежный шар на другой; на третьей — снежная баба готова и дети дают ей метлу в руки); «Как пустая корзинка стала полной» (на четырех картинках этой серии разворачивается рассказ о том, как дети собирали ягоды и, возвращаясь домой, переходили через речку; одна девочка поскользнулась и рассыпала свои ягоды; дети решили ей отсыпать понемногу своих ягод, чтоб ее утешить); «Как на мальчика напали волки» (на четырех картинках этой серии разворачивается рассказ о том, как мальчик, лесом возвращаясь из школы, встретил волков; он взобрался на дерево, и волки стояли до тех пор, пока охотники не пришли мальчику на помощь; они убили волков и сняли мальчика с дерева). В более сложной серии Зина разобраться не сумела.

При обучении счету наглядными средствами Зина делает некоторые успехи. Она научилась свободно считать в пределах 20-ти с переходом через десяток.

Несмотря на подобные интеллектуальные возможности девочки, ее поведение часто кажется очень нелепым и неумным. Так, например, однажды дети пожаловались учительнице, что Зина во время приготовления уроков не работала. Не располагая достаточным запасом слов, окружающие девочку слабослышащие дети рассказывали об этом учительнице, изобразив ее сидящей на парте с рукой, подпирающей щеку. Учительница упрекнула девочку в ее бездельи, также повторив эту позу. Зина с возмущением показала, что она вовсе не сидела, подперев щеку рукой, что она сложила руки на парте, как это обычно требуется на уроке. Такой ответ девочки вызвал взрыв смеха у детей, и взрослым ответ Зины показался неумным. Между тем Зина явно не понимала всех разговоров, какие около нее происходили, и поэтому ответ ее относился не к безделью, в котором ее упрекали. Она поняла это как упреки в том, что она в неправильной позе сидит на уроке, и только в этом смысле она и оправдывалась.

Таких недоразумений можно наблюдать очень много в течение дня, и все это создает ошибочное впечатление неправильного, неумного поведения.

Остановимся специально на речи девочки. Восприятие речи окружающих, несмотря на достаточный доступ звуковых раздражений (девочка слышит на левое ухо шепотную речь на расстоянии более 5 м от ушной раковины; небольшое пониже-

ние слуха на правое ухо не может быть принято во внимание, ибо, как известно, для развития понимания речи достаточно сохранить слух на одно ухо), у Зины крайне ограничено. Наше исследование показало, что она способна дифференцировать своим слухом все гласные и все согласные звуки, произнесенные голосом разговорной громкости (согласные звуки предъявлялись в слогах типа *па, ма, та* и т.д.). Звуковые комплексы, составляющие несколько слогов или слова, воспринимаются ею неточно. При предъявлении ей пары слогов, содержащих оппозиционные звуки, она их путает. Приведем пример.

Предъявлено для повторения

бабо
паба
паба
вафа
тага
багобу
гокака

Ответы девочки

бобо
папа
баба
фафа
гaga
губука
гагага и т. д.

Восприятие слов у Зины очень своеобразно. Она, очевидно, схватывает в слове лишь некоторые звуки и этим способом иногда узнает слова. Об этом можно судить по тем ошибкам, какие она допускает. Чаще всего она смешивает одни слова с другими, содержащими сходные звуки или слоги.

Так, например, она смешивает слова *стол* и *стул*. На вопрос: *Где спички?* — она указывает на печку; на вопрос: *Где воротник?* — указывает на лежащую перед ней книгу и т. п.

Запас тех слов, которые Зина способна понять с помощью слуха, крайне ограничен. Среди этих слов редко встречаются глаголы. Она узнает лишь некоторые названия обиходных предметов, в подавляющем большинстве выученных ею в процессе специальных занятий по речи с логопедом во вспомогательной школе или в школе-клинике Института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР.

Очень часто девочка не узнает и хорошо известных слов. Если слово оказывается произнесенным в необычной ситуации, то она может его принять за другое. Так, например, она хорошо знает слово *пол*, но иногда реагирует на него так, как будто сказано слово *положи* или *потолок*. Она знает слово *платок* и путает его со словом *потолок* (экспериментатор предлагает ей показать платок, когда у нее нет при себе платка, и она,

оглянувшись вокруг себя, показывает потолок). Зина хорошо знает слово *обедать*. Каждый день, когда учительница после уроков говорит ей: *иди обедать*, она отправляется к столу. Но однажды, когда среди урока ей было сказано *иди обедать*, она поняла слова учительницы как предложение идти одеваться и переспросила мимически, надо ли ей идти одеваться. Зина хорошо знает слово *книга*. Она всегда по устному требованию учителя совершенно правильно указывает на этот предмет среди картинок или среди окружающих ее предметов, но когда педагог, дав ей в руки предварительно монету, говорит: *Положи деньги в книгу*, — она несет монету в шкаф, не замечая произнесенного слова *книгу*.

Предложения Зина не понимает совсем. Она улавливает лишь некоторые знакомые ей отдельные слова. Приведем примеры.

Действия, предлагаемые девочке для выполнения	Характер выполнения предложенных заданий
<i>Стань лицом к двери</i>	Ощупывает свое лицо и показывает на дверь
<i>Под чернильницей лежит бумага, возьми ее</i>	Ногой указывает под стул (ее учили понимать предлог <i>под</i> и в числе случаев употребления этого предлога давалось словосочетание <i>под стул</i>)
<i>Возьми ручку и положи ее на другой стол</i>	Берет со стола ручку и кладет на тот же стол
<i>Положи руки на стол</i>	Показывает свои руки, пожимает плечами, показывая этим, что она не знает, что делать с руками
<i>Подними руки</i>	Показывает руки
<i>Иди к двери</i>	Смотрит на дверь и стоит в нерешительности
<i>Иди к стене</i>	Выходит из комнаты (очевидно, уловила только слово <i>иди</i>)
<i>Спрячься под стол</i>	Показывает стул
<i>Подними бумагу с пола</i>	Поднимает бумагу
<i>Возьми стул и поставь его у печки</i>	Вопросительно смотрит на экспериментатора и относит стул к печке

*Стул печка*¹

Возьми пальто, положи его на стул

Пальто стул

Выполняет то же действие
Кладет пальто на стул

Делает то же

Случаи правильного выполнения задания могут показаться результатом достаточного понимания предложения. Однако, как видно из протокола, достаточно назвать только два известных ей названия предметов, упоминаемых в данном предложении, как Зина производит требуемое действие. Это показывает, что она правильно выполняет требование не на основании понимания предложения, но по случайной догадке, ориентируясь на известные ей названия предметов.

Приведем еще примеры, показывающие, что девочка стремится лишь угадать то, что от нее требуется, на основании воспринятых ею названий предметов.

Предъявленные задания	Выполнение заданий
<i>Возьми платок Положи платок на стул Положи платок на пол</i>	Достает платок из кармана Выполняет правильно Выполняет правильно
<i>Возьми бумагу Вытри руки платком Вытри руки бумагой</i>	Кладет платок на бумагу Вытирает нос
<i>Вытри ухо платком Положи платок на пол</i> (перед этим экспериментатор кладет платок на пол)	Берет бумагу, не знает, что делать Вытирает ухо
<i>Положи платок на стол Положи платок на стул</i>	Кладет платок на стул Кладет книгу на стол
<i>Положи платок на стол</i> (экспериментатор умышленно смотрит при этом на подоконник)	Колеблется, но потом кладет платок на стул Кладет платок на подоконник
<i>Положи платок на пол Покажи бант</i>	Кладет платок на стол Показывает банку с цветами и говорит: <i>бан</i>

¹ Вместо предложения экспериментатор произносит только два входящих в него слова.

Из приведенного видно, что девочка догадывается о назывании лишь некоторых слов в предложении и действия выполняет только по догадке, ориентируясь на ситуацию и на мимику экспериментатора. Иной раз из-за неточного восприятия названий предметов она ошибочно выполняет предлагаемые действия (например, вместо пола кладет на стол).

Неправильное повторение слов, наблюдаемое у Зиной, отражает весьма своеобразное их восприятие. Она путает слова, содержащие одинаковые звуки или сочетания звуков (см. стр. 209 — 210). Характерное для нее повторение показывает, что она не схватывает слова в целом. В искаженном ее повторении чаще всего не сохраняется ударного слога, слоги переставляются самым фантастическим образом. Здесь проявляется наиболее характерное отличие от слабослышащих детей, у которых в искаженных словах, как правило, сохраняется либо общий контур слова, либо хотя бы ударный слог. Грубых перестановок частей слова почти не бывает у слабослышащих детей.

Приведем данные исследования отраженной речи Зиной.

Слова, называемые экспериментатором	Отраженная речь Зиной	Слова, называемые экспериментатором	Отраженная речь Зиной
морковка	кóфкама	зеркало	казóй
ведро	гво	потолок	патó
тетрадь	тéра	потолок	акó
полотенце	пaть	дорога	гáво
полотенце	пацá	дорога	гáва
пальто	патó	топор	то
пуговка	пут	цветок	веткó
карточка	каршкá	бумага	мýга
карточка	гар-ч-к-а	будка	руб, буб
береза	бéзор	цветы	цýтив
		патефон	пáфáйр
		ведро	гéрво

Приведенные образцы отраженной речи демонстрируют невозможность синтеза и анализа слова как целостного звукового комплекса. Девочка явно способна улавливать слухом отдельные звуки, но не может проанализировать звуковой состав слова и одновременно воспринять его как единство, в опреде-

ленном синтезе, в характерной для данного слова структуре с соответствующей последовательностью звуков в слове и соответствующим расположением ударного слога.

Запас самостоятельно называемых Зиной слов ограничен почти исключительно названиями обиходных предметов (весь он приобретен в результате 4 лет специального обучения).

Приведем протокол исследования самостоятельного называния предметов, изображенных на картинках.

Предъявленные картинки	Названия	Предъявленные картинки	Названия
I. Школа		ведро	гво
учитель	учи	будка	куб
учительница	учица	V. Комната	
ученик	учи	стол	+
парта	+	стул	+
доска	+	лампа	+
книга	+	часы	+
тетрадь	тетра	диван	дивá
мел	+	шкаф	+
карандаш	картáш	цветы	+
перо	+	патефон	пáфóна
ручка	+	VI. Домашние вещи	
чернильница	чирí	корыто	кóры
II. Семья		веник	винта
отец	папа	свеча	сáфо
мать	мама	спички	+
бабушка	+	щетка	щетка
дедушка	+	кувшин	—
III. Человек, части тела		гребешок	пéшо
голова	+	сумка	сухка
рука	+	корзина	ка-ка-карзи
шея	+	замок	завок
нога	ноги	ключ	печ
глаза	газá	VII. Посуда	
лоб	+	самовар	самот
ухо	ушí	чайник	чай
IV. Дом, двор		блюде	тарéла
окно	+	стакан	скáка-
дверь	две	тарелка	бан
труба	ты́тру-тру	нож	+
крыша	+	вилка	+
забор	завог	ложка	+
колодец	кол	лейка	—
метла	вита́ (очевидно, имеется в виду веник)	терка	чупо
	ло-па-та	горшок	гировý
		кастрюля	кастýй
		сковорода	—

Предъявленные картинки	Названия	Предъявленные картинки	Названия
VIII. Одежда			
рубашка	+	лошадь	+
пиджак	<i>piǒǒǒǒ</i> (долго вспоминала, складывала по слогам)	овца	<i>оцыв</i>
платье	—	ягненок	<i>яг</i>
платок	<i>пато</i>	коза	+
шапка	+	собака	+
кепка	<i>шапка</i>	кошка	+
перчатки	<i>ва́шки</i>	петух	+
варежки	<i>ва́шки</i>	курица	<i>ку́ца</i>
шарф	<i>шаф-р</i> (р добавила, подумав)	гусь	+
сапоги	+	утка	<i>ука</i>
ботинки	<i>бóтѣ</i>	XII. Что делают?	
валенки	<i>ва́пки</i>	сидит	<i>сиди</i>
калоши	<i>гагош</i>	идет	<i>иде</i>
IX. Средства передвижения		бежит	+
телега	—	прыгает	<i>пыг</i>
автомобиль	<i>машина</i>	лежит	<i>лежѣ</i> (тут же исправляется: лежи-т)
трамвай	<i>тарва́й</i>	читает	<i>чита</i>
поезд	<i>паркóз</i> (говорит: Не знаю)	пишет	<i>пи́ши</i>
велосипед	<i>са́моле</i>	плывет	<i>купа́й</i>
самолет		копает	<i>ма́чик лапа́</i>
X. Природа		поливает	<i>во́да</i>
солнце	<i>сон</i>	обувается	<i>чу́ки</i> (надевает чулки)
луна	<i>ну́ла</i>	умывается	<i>мось</i>
лес	<i>ле́су</i>	гладит	<i>дью́тюг</i> (очевидно, утюг)
дерево	<i>дуб</i>	одевается	<i>де́вдется</i>
XI. Животные и птицы		XIII. Каков?	
корова	+	красный	<i>каси</i>
теленок	<i>малинький корбвик</i>	зеленый	<i>зо́лой</i>
		большой	<i>бошо́й</i>
		маленький	<i>ма́инький</i>
		чистый	+
		грязный	<i>газ</i>

В приведенном протоколе особого внимания заслуживают слова, произносимые девочкой искаженно. Здесь вновь проявляется характерный для нашей больной распад структуры слова. Она произвольно сохраняет в своих искаженных словах то одни, то другие звуки, входящие в состав слов, но в подавляющем большинстве случаев при этом не сохраняет нормальной структуры слова. Она говорит *куб* вместо *будка*, *пафуна* вместо *патефон*, *кол* вместо *колодец*, *тытру-тру* вместо *труба*.

Обучение речи протекает с огромными затруднениями для девочки и самыми незначительными результатами. Учительница¹ пишет в дневнике о невероятных трудностях, которые испытывает девочка при анализе слова. Устное запоминание слов для Зины представляет исключительную трудность. После 10-дневного устного повторения слов *окно*, *перо*, *кастрюля*, *тарелка*, *молоток* Зина (на 11-й день) говорила: *онко*, *поре*, *кастрелка*, *тарюля*, *мото*. В дневнике педагога имеется запись, говорящая о том, что Зина в течение всего периода пребывания в школе-клинике (1,5 года) почти ежедневно повторяла слово *морковка* и все же при самостоятельном употреблении этого слова она продолжала произносить *кофкама*.

Использование письма при обучении Зины делает педагогический процесс значительно более эффективным. Запоминание материала, воспринятого с помощью зрительного анализатора, оказывается Зине значительно более доступным. Несколько раз прочитанные ею слова она запоминает и способна их правильно произносить в течение целого урока. Слова, несколько раз записанные ею в тетради, она запоминает надолго, хотя далеко не с каждым из этих слов связывает определенные значения.

Получив задание, подобрать слова, содержащие звук *з*, она написала без ошибок следующее: *Резинка. Забор. Зубы. Глаз. Завтракает. Гвоздика. Гроза. Арбуз. Земляника. Роза. Незабудка*. Однако при опросе выяснилось, что из этих слов ей понятны только два: *зубы* и *резинка*. Все остальные она запомнила только механически. То же произошло с выполнением задания подобрать слова на букву *с*. Она правильно записала 18 слов, и среди них такие, как *лестница*, *ступня*, *косилка*, *умываться*, *собирает*, *астра* и т. д. Но из написанных слов понятным ей оказалось только слово *стул*.

Таким образом, девочка способна зрительно запомнить буквенный состав многих слов. Однако когда слово оказывается недостаточно усвоенным, его воспроизведение выдает полное отсутствие связи написанного слова с его звуковым образом. В ниже приведенных ошибочных записях Зины, несмотря на ее способность расслышать слово полностью, не сохраняется и намек на общий звуковой рисунок каждого из написанных слов.

В тетрадях Зины мы находим: *арабза* вместо *арбуз*, *безо* вместо *береза*, *мазали* вместо *магазин*, *пишет* вместо *пишет* и т. п.

¹ Учительница З.И. Вельская. Школа-клиника речевых нарушений Института дефектологии.

В ошибках при письме у Зины мы снова встречаемся с характерным для ее речи отсутствием стабильного слова, оформленного в сколько-нибудь постоянную звуковую структуру.

Никогда подобных ошибок мы не наблюдаем у слабослышащих детей. Эти дети, как мы увидим ниже, тоже часто искажают слова при письме, но у них всегда при этом сохраняется общая звуковая структура слова или хотя бы ударная его часть. Так, например, слабослышащая ученица I класса, стремясь написать предложение *Девочка пишет*, пишет: *Шевича пиших*. В этих грубо искаженных словах сохранился все же звуковой контур.

С большим трудом Зина овладела чтением. Путем бесконечных слоговых упражнений она научилась воспроизводить звуки и звуковые сочетания, прочитанные в книге. Она способна правильно произнести прочитанное ею по слогам любое двух- и трехсложное слово. Иногда правильно узнает в тексте некоторые твердо усвоенные слова (*мама, папа, рука, муха, корова* и др.), но чаще всего, безошибочно прочитав слово, дает ему неправильное объяснение, и при этом обнаруживается, что смешение слов происходит по причине их самого отдаленного буквенного сходства. Например, прочитав слово *осень*, Зина показывает на лежащей перед ней картинке усы, прочитав слово *зима*, показывает на картинке зайчика и т. п.

Вне сомнения, невозможность воспринимать речевые сигналы в постоянно упорядоченном и систематизированном виде мешает Зине понимать слова и грамматически оформленные словосочетания. В самом деле, если слово не воспринимается ею как единое и сколько-нибудь постоянное целое, если она улавливает то одни, то другие звуки, входящие в его состав, то она лишена возможности вычленив их из общего речевого потока окружающих. По той же причине она не может понять прочитанных ею слов. В дневниковых записях учительницы отражены те огромные трудности, с какими она встречается при обучении Зины. Описав в дневнике сложнейшую работу, какая была проделана с целью усвоения предложения *Дед Мороз дает мальчику снег* (это предложение сопровождалось наглядным пояснением каждого слова, затем путем драматизации было разъяснено в целом; далее следовала запись предложения на доске и в тетради, многократное перечитывание этой записи с устным повторением ее вслед за педагогом и т. п.), учительница делает такого рода запись: «И эта кропотливая работа дает незначительные результаты. Зина после двух дней напряженной работы над указанным

выше предложением записала его следующим образом: *Дороз на мач-мачик*.

И всю эту картину глубочайшего нарушения речи с ничтожными возможностями понимания, с минимальными данными для выражения своих мыслей мы наблюдаем у девочки, сохранившей слух на шепотную речь на расстоянии 5 м от ушной раковины, обладающей относительно сохранным интеллектом.

Диагноз: сенсорная афазия постконтузионного происхождения.

Таким образом, приведенные нами два случая речевых расстройств у детей свидетельствуют о принципиально разных картинах речевого нарушения в случаях поражения речевой области мозговой коры и поражения периферического конца слухового анализатора.

При сенсорной афазии мы наблюдали картину нарушения высшего анализа и синтеза речи, связанного с поражением коры головного мозга. Это нарушение высшего анализа и синтеза мы наблюдали при почти полном доступе звуковых раздражений. Дефект высшего анализа и синтеза проявился в невозможности систематизировать и упорядочить поступающие извне раздражения, т. е. образовать динамический стереотип, необходимый для целостного восприятия слова со всеми характерными для него чертами.

Очевидно, у Зины под влиянием травматического поражения коры, преимущественно ее речевых областей (что подтверждается данными энцефалографии), оказались нарушенными основные нервные процессы, необходимые для нормального дифференцирования и систематизации слуховых и кинестетических раздражений, приходящих в кору.

Иное мы имеем у слабослышащего ребенка. Здесь также не возникает нормального динамического стереотипа. Но это происходит лишь в меру недостаточного доступа звуковых раздражений.

Характерно, что слова у слабослышащих детей, как правило, сохраняют общий звуковой контур. Это значит, что из тех звуков, какие оказываются доступными слуховому рецептору слабослышащего ребенка, легко образуется характерный динамический стереотип. Стоит лишь создать условия, при которых максимально используются сохранные анализаторы, приносящие другие раздражения, также характеризующие речевые сигналы, как сразу становится возможным возникновение динамического стереотипа, представляющего, по И.П. Павлову, систематизацию и упорядочение всех этих раздражений. Бла-

годаря этому становится возможным эффективное развитие второй сигнальной системы. Развивающаяся речь (накопление словарного запаса и овладение грамматическим строем языка) делает возможным для слабослышащего ребенка понимание речи окружающих.

Компенсующим моментом для возникновения нормального развития речи у слабослышащих детей оказывается прежде всего ее базальный компонент — кинестетические раздражения. По мере специального обучения речи, когда плохослышащему ребенку путем использования всех сохранных рецепторов помогают произвести правильные движения речевого аппарата и тем самым обеспечивают адекватные кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного мозга, создаются более благоприятные условия для осуществления аналитико-синтетической деятельности, а следовательно, и для возникновения динамического стереотипа по отношению к речевым сигналам.

Тем же путем, но в большей мере используя слух, логопед, работающий с больной, страдающей сенсорной афазией, стремится создать адекватный для речи динамический стереотип. Успех, однако, достигается в несравненно меньшей степени, чем у слабослышащих, так как мозговой конец анализатора, где должны дифференцироваться, а затем систематизироваться все приходящие в кору раздражения, поражен болезненным процессом. Эта разница в патофизиологических механизмах нарушения речи и определяет особенности клинической картины речевого расстройства у слабослышащих детей в отличие от расстройства, наблюдаемого в случае сенсорной афазии.

Если мы обратимся к анализу отдельных симптомов, характеризующих нарушение речи у слабослышащих детей, то сможем отметить их внешнее сходство с некоторыми проявлениями, типичными для афазиков. Однако, как мы видели выше, уже по своему происхождению симптомы речевой недостаточности слабослышащего ребенка резко отличны от афазической симптоматики.

Попытаемся отметить некоторые существенные особенности проявления речевого недоразвития у слабослышащих детей. Возьмем, к примеру, искажения слов, которые наблюдаются в их произношении. Мы наблюдали у этих детей замены одних звуков другими, выпадения частей слова, которые приводили к самому резкому искажению произносимого слова.

У афазиков отклонения в произношении звуков в словах принято называть литеральными парафазиями. Псевдопарафа-

зии у слабослышащих детей, как мы видели выше, носят характер, резко отличный от парафазии у афазиков.

Парафазии у афазиков, как было показано в процессе анализа речевого нарушения на примере Зины, есть результат распада устойчивой структуры слова, отчего становятся возможными любые перестановки слогов и звуков в словах, ведущие нередко к полному разрушению звукового контура слова.

Пафайр вместо *патефон*, *кастрелка* вместо *кастрюля* возможны только у афазика.

При самых резких искажениях произношения слов у слабослышащих детей, еще совсем или почти совсем не владеющих речью, подобное разрушение звуковой структуры слова не имеет места. Приведем пример отраженного повторения слов у слабослышащего ребенка, еще не овладевшего речью. Юра Т., 10 лет. Слух на речь разговорной громкости — ушной раковины, слуха на шепот нет.

Слова, предъявленные на слух у ушной раковины	Повторения Юры Т.	Слова, предъявленные на слух у ушной раковины	Повторения Юры Т.
<i>яблоко</i>	<i>па́бытя</i>	<i>пила</i>	<i>пи́та</i>
<i>дедушка</i>	<i>тетюа</i>	<i>стол</i>	<i>то</i>
<i>голова</i>	<i>алава́ть</i>		

Приведенный протокол показывает, что отраженная речь у слабослышащего ребенка, несмотря на обилие искажений, все же сохраняет некоторый основной рисунок слова.

Характерная для слабослышащих детей способность воспринимать на слух почти все гласные звуки делает возможным хоть в самой минимальной степени сохранить ударную часть слова, а нередко и количество слогов, из которых состоит данное слово. Даже в таком искаженном повторении, как *пабытя* вместо *яблоко*, сохранено количество слогов и правильно поставлено ударение. Этого мы не наблюдаем у сенсорных афазиков, несмотря на полную возможность воспринимать слухом не только гласные, но и согласные звуки, входящие в состав слова. У афазиков парафазии, как правило, носят непостоянный характер; для них характерны непрерывно сменяющиеся перестановки слогов и звуков. Иное у слабослышащих детей. Искажения слов носят более или менее постоянный характер и исчезают навсегда после того, как ребенок овладеет звуковым составом слова.

Замещения одних слов другими, характерные для слабослышащего ребенка с недоразвитой речью, напоминают так называемые вербальные парафазии, очень часто наблюдаемые при сенсорной афазии у взрослых. Однако различное происхождение этих симптомов у слабослышащего ребенка и взрослого сенсорного афазика, а также различный уровень речевого развития у того и другого, естественно, приводят и к существенным различиям в самих проявлениях.

Так, например, характерное для слабослышащих детей замещение глагола существительным (или наоборот) у взрослых афазиков совсем не наблюдается. Взрослый афазик, как правило, замещает глагол глаголом, а имя существительное существительным: *бритья* вместо *аэроплан*, *девочка* вместо *мальчик*, *я поставлю* вместо *я ударю*¹ и т. д. Очевидно, здесь играет роль уже установившийся у взрослого динамический стереотип употребления грамматических форм и отсутствие такого стереотипа у слабослышащего ребенка, еще не овладевшего языком.

Если для слабослышащего ребенка, страдающего недоразвитием речи, более характерно замещение общих понятий частными, то для взрослого афазика, наоборот, наиболее типично замещение частных общими.

Логоррею считают симптомом, типичным для взрослого сенсорного афазика. В поисках нужного для выражения мысли слова сенсорный афазик может произнести целую тираду, из которой далеко не всегда можно уловить, какого слова ему недостает.

Логоррея у слабослышащего ребенка носит совершенно иной характер. Не имея в своем запасе того или иного слова, ребенок, страдающий недоразвитием речи вследствие понижения слуха, нередко пользуется своеобразным перифразом, из которого легко выясняется, какое слово он заменил этим выражением. Так, например, слабослышащий Юра Т. делает следующие замещения:

Предъявленные картинки

колодец
конура
качели
грабли

Ответы

*Это водичка туда Это дом собака
спать будет Эта катать буду, сиди
катать Это вилка маленький туда
(жестом изображает грабли)*

¹ Эти факты заимствованы из дисс. Э.С. Бейн «Психологический анализ сенсорных афазий», 1950.

Вообще логоррея как у афазика, так и слабослышащего ребенка есть реакция личности, стремящейся компенсировать недостающее слово, поэтому она возможна в обоих случаях. Но с появлением необходимого слова у слабослышащего ребенка подобная логоррея отпадает, а у афазика она не исчезает до тех пор, пока не ликвидируется полностью афазическое состояние.

Для рационального отграничения нарушения понимания речи у слабослышащих детей от афазического расстройства очень важна правильная оценка функции акустического анализатора у детей с пониженным слухом.

Выше мы уже показали теснейшую зависимость функции слухового анализатора у детей от уровня их речевого развития. Поражение периферического конца акустического анализатора у маленького слабослышащего ребенка, естественно, нарушает функцию мозгового конца анализатора, ибо анализаторный механизм, по И.П. Павлову, составляет неразрывное единство.

Продуктом сложнейшей деятельности акустического анализатора является высший анализ и синтез речи с ее сложным звуковым составом. Нарушение функции периферического конца акустического анализатора препятствует нормальному развитию такого анализа. В результате этого мы имеем у слабослышащего ребенка задержку развития второй сигнальной системы, которая приводит к неправильному взаимодействию ее с первой сигнальной системой.

Приведенные выше исследования слабослышащих детей позволили сделать вывод о том, что высший акустический анализ и синтез, необходимый для восприятия речи, формируется вместе с развитием последней.

Как было показано, чем больше развита речь у слабослышащего ребенка, тем с большим успехом осуществляется акустический анализ речевого материала. Это имеет прямое отношение к разрешению вопроса о степени и характере нарушений слухового анализатора.

Часто клиницисты, стоящие перед необходимостью оценить состояние слуха, получают при исследовании слуха речью разные показатели у слабослышащих детей, обладающих одинаковыми возможностями в отношении различения тонов (при аудиометрии или камертональном исследовании).

Наши исследования показали, что ребенок, владеющий речью, способен воспринимать с помощью слуха знакомый словарь даже в том случае, если большинство согласных звуков, предъявленных в слогах (а не в словах), оказывается недоступным его восприятию. Использование при исследовании слуха

незнакомых ребенку слов обнаруживает истинное состояние акустического рецептора.

Слабослышащий ребенок, не владеющий речью, в некоторых случаях может реагировать на звук голоса на очень значительном расстоянии и при этом, в силу незнания языка, не может воспринять слухом самых элементарных слов. Недооценивая значимость высокой степени сохранности слуха для самостоятельного усвоения языка ребенком, некоторые клиницисты ошибочно определяют эти случаи как сенсорные алалии. Отсутствие понимания речи у детей, способных реагировать на негромкий голос на значительном расстоянии, расценивается как явление сенсорной алалии, обусловленной органическим поражением коры головного мозга. Между тем, как мы это показали выше, при наличии слуха на речь разговорной громкости на расстоянии до 2 м от ушной раковины обычно различение звуков, входящих в состав слова, бывает неполное. Мы показали, что при понижении слуха, при условии наступления его в доречевом периоде, не возникает нормального развития речи. А при отсутствии (с раннего возраста) слуха на речь разговорной громкости самостоятельного развития речи у детей, как правило, совсем не наблюдается.

В результате недооценки роли большой сохранности слуха для развития речи у детей были отобраны из школ глухонемых дети, якобы страдающие сенсорной алалией. Все они способны были реагировать на голос разной степени громкости и в подавляющем большинстве случаев страдали либо полным, либо частичным отсутствием понимания речи.

Для этих детей была создана специальная школа — школа для алаликов. При исследовании слуха у учащихся этой школы (всего 63 человека) были обнаружены следующие данные. Совсем не реагировали на громкий голос 9 учеников. Давали реакцию на очень громкий голос, но не различали элементов речи 8 учеников. Дифференцировали некоторые гласные звуки, произнесенные очень громким голосом, 15 учеников. Слышали речь разговорной громкости только у ушной раковины 8 учеников, на расстоянии до 0,5 м от уха — 13 учеников и до 1 м от уха — 5 человек.

Всего пятеро детей обладали нормальным слухом; среди них оказался 1 алалик и 4 ученика с недоразвитой речью вследствие глубокой интеллектуальной недостаточности. Таким образом, среди 63 детей, направленных для обучения в школу для алаликов, оказалось 32 глухих и 26 слабослышащих детей. Данные о времени возникновения слухового недостатка у этих

детей представляют чрезвычайно характерную картину: у подавляющего большинства поражение акустического анализатора произошло в раннем возрасте (до двух, изредка до трех лет). Только у двух учеников понижение слуха произошло в период более или менее полного развития речи: одна девочка (Рая Е.) стала слабослышащей в 4 года, а другая полностью потеряла слух в 6 лет. У обоих детей к моменту поступления в школу имелась развитая речь лишь с некоторыми недостатками. Обе девочки понимали речь окружающих в пределах известного им речевого материала. Все остальные дети к моменту поступления в школу владели языком в пределах возможного для данного состояния слухового анализатора.

Глухие дети совсем не владели речью. Все слабослышащие ученики этой школы страдали тяжелой степенью понижения слуха с раннего возраста. При таком понижении слуха никак нельзя было ожидать самостоятельного сколько-нибудь удовлетворительного овладения речью, а следовательно, нельзя было рассчитывать на наличие полного понимания речи.

Можно ли думать, что нарушение понимания речи у слабослышащих детей не связано с деятельностью коры мозга?

Не только при сенсорной афазии, но и при нарушении понимания речи у слабослышащих детей имеет место заинтересованность коры больших полушарий. Однако характер изменений корковых функций здесь резко различен.

Отклонение в аналитико-синтетической деятельности при сенсорной афазии представляет собой нарушение взаимодействия двух сигнальных систем, возникшее в результате органического поражения коры больших полушарий. Иное мы имеем при недоразвитии речи у слабослышащих детей; у них нет патологических изменений в коре, но есть особенности ее функционирования, возникающие в результате неполноценности периферического конца акустического анализатора.

Ясно, что из этого следуют совершенно разные требования к специальному педагогическому процессу для тех и других случаев. Если слабослышащие дети для компенсации своего дефекта нуждаются лишь в обучении речи путем организованного привлечения сохраненных анализаторов, то по отношению к афазикам возникает необходимость создать условия, при которых окажутся возможными упорядочение и систематизация воспринимаемого афазиком речевого материала. Отсюда следует, что правильная квалификация речевого нарушения в каждом отдельном случае имеет огромное практическое значение, попытки квалифицировать недостаточное понимание речи сла-

бослышащим ребенком как симптом сенсорной афазии наносят ему немалый вред. История обучения Лены Ф. является весьма наглядной иллюстрацией этого положения.

Резюмируя изложенный в настоящем разделе материал, мы имеем возможность констатировать следующее:

1) исследование позволяет отметить у слабослышащих учащихся характерные отклонения в понимании устной речи и читаемого текста;

2) отклонения от нормального понимания устной речи и читаемого текста у слабослышащих детей есть проявление общей задержки речевого развития, возникшей в результате нарушения функции периферического конца акустического анализатора, не обеспечивающего полного доступа в кору звуковых раздражений, идущих от речи окружающих;

3) сопоставление отклонений в понимании речи, наблюдаемых у слабослышащих учащихся, с клинической картиной сенсорной афазии позволяет отвергнуть все попытки отождествления этих явлений.

У слабослышащего ребенка недостаточный анализ и синтез языкового материала проявляется в виде затрудненного понимания речи, но не имеет при этом своей причиной органического поражения коры головного мозга. Здесь лишь проявляются нейродинамические сдвиги, связанные с задержкой развития второй сигнальной системы. При сенсорной же афазии у детей отмечается невозможность синтезировать и анализировать языковой материал, несмотря на доступность слуху всех составляющих его звуков.

4. Попытки обучения слабослышащих детей по обычным программам и обычным учебникам, без учета отклонений в понимании устной речи и читаемого текста, могут натолкнуться на неудачу, которая служит поводом к неправильной диагностике нарушений речи у этих детей.

Глава 4 ПИСЬМО

СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Анализ своеобразия речевого развития слабослышащих детей будет неполным, если мы не остановимся подробно на имеющих у этих детей особенностях письма.

Общение при помощи письменной речи является важнейшим источником познавательной работы человека и составляет неотъемлемую часть общего речевого развития.

Даже самое беглое знакомство с письменными работами слабослышащих детей позволяет увидеть глубокие отклонения, которые, кстати, еще никогда не подвергались специальному рассмотрению. Это обстоятельство может быть объяснено исключительно тем, что исследователи при рассмотрении речи руководствовались симптоматическим принципом. Проявления расстройств письма, наблюдаемые у ребенка, рассматривались как признак органического коркового поражения, вне зависимости от многообразной природы этих проявлений.

Приведем примеры письменных работ, принадлежащих слабослышащим детям.

1. Женя Н., ученик IV класса специальной школы:

Раз пришлось мне в буре оставаться раз мы с матросами были в море, была сильная буря и парохот качался и я печально ухватился за мачду и пробрался в каюду и у многих болела голова и у многих держались за голову.

2. Валя Н., ученица IV класса:

Море в бурю небо синие бурю сильно. Человек стал больной и парохот стал кочатся. Парохот шел 10 минут. Человек стал кочатся квер и нис и человек стал кочатся на море салоны вода. Вода просначно вода чисто и увидеть рыбу.

3. Изложение Вани И., ученика IV класса.

Море бывают оче,нь глубоко. Вот подошла ночь и начал бит парохот. Вечером все любии взяли чуматаны и поехали втрухом город. 10 ч. продолшала буря. Волны сильно уторяли парохот. Парохот сильно нерял в море. Люди заболели от страха. Они крепко терщали.

Как видно из этих работ, у слабослышащих детей при сравнительно развитой речи наблюдаются довольно своеобразные отклонения от нормального письма.

Выше мы привели описание некоторых особенностей произношения слабослышащих детей, свидетельствующих об отклонениях в овладении звуковым составом слова при нарушенной деятельности акустического анализатора. С еще большей очевидностью выявляется недостаточность овладения звуковым составом слова в письме этих детей. Мы не раз убеждались в том, что слова слабослышащих детей, которые при беглом прослушивании кажутся правильно произнесенными, нередко неправильно записываются теми же учениками. Для уточнения этого факта мы просили учителя провести специальный урок, на котором все произносимое дети тут же складывали из разрезной азбуки. Учитель предложил детям составлять предложения по картинкам. Приведем примеры.

Произносившиеся предложения	Складывание из разрезной азбуки
-----------------------------	---------------------------------

<i>Девочка пишет Мама бежит</i>	<i>Шевича пишик</i>
<i>Идет дождик Девочка бежит</i>	<i>Мама пешик Иёт</i>
<i>Шарик лежит Вова упал на</i>	<i>дочка Девочка</i>
<i>землю Дедушка читает газету</i>	<i>пешиг Шарик</i>
<i>Вова сидит на стуле Мальчик</i>	<i>лепиши Вова упал</i>
<i>стоит</i>	<i>на семлу Детка</i>
	<i>читае расе Вова</i>
	<i>сизи на стул Маши</i>
	<i>сои</i>

Устное обозначение картин детьми было нами и учителем воспринято именно так, как здесь записано. Как видно из приведенных примеров, при бухштабировании дети, так же как и при искаженном произношении, в основном сохраняют контур слова, но точный подбор букв им не удается.

Было бы ошибкой думать, что ученики именно так представляют себе звуковой состав слов, как они его изобразили при помощи разрезной азбуки. И у нормально слышащих учащихся I класса массовой школы мы могли бы встретиться с неточным выполнением этого задания (пропуск букв, слитное написание двух отдельных слов, ошибки в безударных гласных и т. п.), но такое написание, как *семлу, дочка, пишик, пешик* и др., можно встретить только при особо выраженной недостаточности овладения звуковым составом слова. Естественно, что слабослышащий ребенок, лишенный способности достаточно точно анализировать слово при помощи слуха, в значительно большей степени затрудняется при письменном его изображении.

Характерно, что те слова, над которыми ведется работа, которые разучиваются и записываются в классе, пишутся детьми со значительно меньшим числом ошибок. Но в том случае, когда перед слабослышащим ребенком стоит сложная задача анализировать при письме слово, самостоятельно усвоенное при помощи неполноценного слухового восприятия, выясняется, что звуковой состав данного слова усвоен далеко не достаточно.

Наблюдения над слышащими детьми, начинающими усваивать грамоту, показывают, какую важную роль играет возможность вслушиваться в слово и правильно его произнести перед написанием. Известно, что ученики младших классов массовой школы, при задании написать то или иное слово, стремятся его

предварительно проговорить, очевидно, для того, чтобы снова услышать и кинестетически воспринять слово и тем самым облегчить его звукобуквенный анализ.

Подобными возможностями не всегда располагает слабослышащий ребенок, самостоятельно усвоивший данное слово при помощи своего неполноценного слуха. Неполное слышание слова служит причиной усвоения его в более или менее искаженном виде, без четкого его расчленения на составляющие звуковые элементы. В том, что слабослышащий ребенок складывает из разрезной азбуки *Шевича пишик* (Девочка пишет), сказывается отсутствие четкого представления о звукосоотнесениях *де* и *чка*, а также о звучании звука *т*. Исследование неоднократно убеждает нас в том, что в восприятии слабослышащих детей звуки *д, т* нередко смешиваются с *з* и *с*, а звук *с*, в свою очередь, оказывается неотдифференцированным от *ш*. Отсюда понятно, каким образом *д* могло оказаться в письме замещенным буквой *ш*. Как показывают исследования, многим учащимся школы слабослышащих не удается различение на слух звуков *л, т, к* (чаще всего *тик*) между собой. В этом мы видим объяснение ошибки, допущенной ученицей, написавшей *к* вместо *т* в слове *пишик* (пишет).

Аналогичное объяснение может быть дано и прочим специфическим ошибкам» наблюдаемым у слабослышащих детей. Нередко у них наблюдается такое грубое искажение написанного слова, которое делает его неузнаваемым: *Зина в кардики ягоды*, — пишет Витя К. (вместо того чтобы написать: *Зина собирает ягоды в корзинку*). *При дет (идет¹) домой Юря дмо-ли* (смотри) *Вали Люся кришит* (кричит) *Лена у ранила ягоды Ира жежи* (держит) *гарзинка* (корзинки), — пишет Борис Б. *Оля очвичает* (отвечает) *што я расипала* (рассыпала) *малину они очвичает (отвечает) Оля не плач я чипе* (тебе) *там* (дам). *Они сипают* (насыпают) *малину Вова очвичает на Оле. Оля пошли домой*, — пишет Тоня П.

Как мы уже указывали в предыдущих разделах, для устной речи ребенка с пониженным слухом очень типичны выпадения безударных частей слова. Аналогичное явление наблюдается и в письме этих детей. *Сипают* (насыпают), *заплака* (заплакала) — пишут Нина К. и Вова Н.; *поеха* (поехали) — пишет Вера Р. и т. д.

Ко второй весьма характерной группе ошибок относится смешение звуков в словах. При этом очень часто наблюдается

Слова в скобках - наши пояснения. - Р.Б.

смешение с — *т* и з — *д*: *томоуар* (самовар), *паровот* (паровоз), *кратиш* (красит) и т. п.

Когда в слове встречается сочетание *ст*, ученики нередко удовлетворяются написанием одной только буквы *т*: *тул* (стул), *токан* (стакан), *латочка* (ласточка).

В слове *кардики* (корзинки) мы наблюдаем смешение з с *д*. В слове *дмоли* (смотри) с заменяется *д*. В этом случае слабослышащий ребенок смешивает не только проторный звук с со взрывным *т*, но и звонкий *д* с глухим *т*. Поэтому здесь и могла возникнуть указанная замена.

Особенно часто в письме слабослышащих наблюдается смешение звонких согласных с глухими. Примерами их служат следующие образцы письма:

Сима на тала (Зина не дала); *Вова на тала* (дала); *Вера крусти* (грустит) *пропала ягода вода*; *Девочка дершит корзинка*; *Девочка смодрел упал*; *Девочка блакла* (плакала); *Дети каварит* (говорит) *тавай* (давай) *мы себе (тебе) дава тазила* (тащили) *малины. Но они пошли тругой дорогой; в каюду*; *Ситит* (сидит) (рис. 13).

Достаточно характерны для письма слабослышащих детей также смешения шипящих звуков со свистящими: *Маня перела на лужайке*; *Маня что ты плацет*. Нередки случаи, когда аффрикаты замещаются одним из составляющих их звуков, например: *тернила* (чернила), *свиты* (цветы), *кришит* (кричит), *всепил когтями* (вцепил).

Лиса убила ворона. Соба ситит на деревне
Они стали драк/ и стирит вовеу
дируще лиса пошми Волк ^{стал} искать коте жи
в лесу и убила бут лиса
цук *Лиса убила еж*
Лиса убила елот Лиса ситит и ситит
в лесу и стал кушать рит на ворон
елот Волк убила В лесу есть цветы и
лиса машина и ралины
Волк стал галони

Рис. 13. Образец письма. Смешение звонких согласных с глухими

Наряду с этим можно наблюдать и обратное явление, когда простой звук заменяется аффриктой, например: *Очвичают* (отвечают); *Я чипе там малину* (я тебе дам малину); *Коля цгазал*.

В письменных работах этих детей можно встретить также смешение звуков рил, например: *дмоли* (смотри), *баат отад-рал каня* (боец оседлал коня).

Наш анализ замещений одного звука другим будет неполным, если мы не обратимся к тем ошибкам, в основе которых лежат более сложные замещения, как, например, замена *д* буквой *ш* в слове *девочка* (*шевича*); замена с буквой *д* в слове *дмоли*, замена *т* буквой *з* в слове *катались* (*казались*), замена *д* буквой *т* в слове *дятел* (*тадел*), замена *д* буквой *ж* в слове *держит* (*жежи*).

Такие ошибки позволяют говорить о смешении не только внутри одной пары сходных звуков, но и внутри целой группы звуков с учетом разных признаков, определяющих отношения между звуками.

Мы видим смешения звуков по признаку звонкости, смешение шипящих со свистящими, взрывных с проторными, мягких с твердыми, аффрикат с простыми звуками и т. п. Но один и тот же звук может обладать одновременно разными признаками, например с одновременно является глухим (может смешиваться со звонким), проторным (может оказаться противопоставленным взрывным *т* и *д*), свистящим (что определяет возможность его противопоставления шипящим звукам), простым (могущим войти в состав аффрикаты) и твердым (в противоположность смягченному).

Такое разнообразие признаков одного и того же звука служит причиной сложных замещений.

Попытаемся изобразить в примерной схеме вытекающие отсюда возможные смешения звуков (рис. 14).

Если мы обратимся к приведенным выше ошибкам, то убедимся, что последние легко могут быть объяснены исходя из приведенных в схеме возможных замещений звуков. Достаточно характерными для письма слабослышащих детей являются ошибки, связанные с употреблением смягчений, как, например, в словах: *рапина* (рябина), *вировка* (веревка), *когтями* (когтями), *наконесь* (наконец) и т. п.

Важно, отметить также ошибки в виде пропусков согласного звука при стечении нескольких согласных, например: *стречил* (встретил), *мервый* (мертвый), *оманул* (обманул), *галоны* (голодный), *даровие* (здоровье) и т. п.



Рис. 14. Схема возможных смещений в письме с и з

Характерен для всех приведенных примеров тот факт, что даже при очень большом искажении слов здесь все же чаще сохранен основной акустический рисунок слова.

Итак, мы обнаружили в письме слабослышащих детей следующий ряд типичных отклонений:

1. Выпадение частей слов (преимущественно тех, на которые не падает ударение).
2. Смещение сходных по звучанию и месту образования звуков: а) проторных с и з со смычными *гид*; б) звонких с глухими; в) шипящих со свистящими; г) замена аффрикаты одним из составляющих ее звуков, и наоборот; д) замена р на л, и наоборот.
3. Неправильное употребление смягчений.
4. Пропуски одного или нескольких согласных при их сложных сочетаниях.

Попытаемся подвергнуть анализу причины возникновения подобных нарушений письма у детей с неполноценным слухом.

Выше мы видели, как сказывается неполное восприятие звуков на овладении устной речью. Для овладения звуковым составом слова требуется обобщенное и дифференцированное восприятие речевых звуков, которое возможно лишь при наличии способности достаточно четко различать звуки между собой. Слабослышащий ребенок, способный расслышать лишь некоторые речевые звуки, находится в естественном затруднении при необходимости отличить одни звуки от других.

Точно так же процесс овладения письмом предполагает раньше всего четкость звукобуквенного анализа. Даже небольшие затруднения в этом отношении приводят к отклонениям, которые были показаны выше на ошибках, допущенных слабослышащими детьми в их письменных работах.

При значительном понижении слуха многие дети могут слышать только звонкие звуки и почти совсем не слышат глухих, поэтому и не могут в таких случаях отличить их друг от друга.

Мы уже указывали выше, что слабослышащий ребенок не может расслышать сложного сочетания согласных по той причине, что звучание каждого из согласных менее ясно при отсутствии разделяющих гласных звуков. Этим и объясняются пропуски согласных в письме при их стечении.

При понижении слуха восприятие аффрикат оказывается чаще всего невозможным. Вместо них слабослышащий ребенок может воспринять лишь некоторые из составляющих их звуков. Аффриката *ч*, состоящая из звуков *т* и *ш*, таким ребенком обычно воспринимается как *ш*. Последний является более звучным, чем *г*, и поэтому более доступным восприятию при пониженном слухе. Аффриката *ц*, состоящая из звуков *г* и *с*, чаще всего воспринимается при пониженном слухе как *т*, ибо *с*, как мы это видели выше, слышится при нарушении слуха как *т*.

В результате слабослышащий ребенок лишен возможности слышать слово и овладевать его звуковым составом в той степени, в какой это необходимо для правильного письма.

Таким образом, наблюдаемые у слабослышащих детей недостатки письма должны рассматриваться как результат неполного слышания речи слабослышащим ребенком. Естественно, что при этом больше всего страдают наименее доступные слуху звуки. Наиболее очевидными результатами неполного восприятия слова на слух являются те случаи написания слов, в которых воспроизводится лишь общий контур слова, а большинство необходимых в данном слове согласных звуков заменено другими. Примером этого могут служить такие слова, как *подстригаться* (*биштризаца*), *оседлал* (*отодрал*) и т. п.

Однако было бы неправильно считать, что ребенок с пониженным слухом пишет только так, как слышит. Для письма этих детей, так же как для их устной речи, характерны ошибки, свидетельствующие о затруднениях в выборе необходимых для данного слова звуков. Это положение убедительно подтверждается тем фактом, что в их письме, как и в их устной речи,

мы чаще всего встречаемся со смешениями звуков, а не с постоянными их заменами.

Мы видели, что дети заменяют аффрикаты одним из звуков, входящих в их состав, но в других случаях они тот же самый звук заменяют аффрикатой. В одном случае слабослышащий ребенок пишет *тернила* вместо *чернила*, в другом — *очвичают* вместо *отвечают* или *чипе* вместо *тебе*, *всепил* вместо *вцепил*, *цгазал* вместо *сказал*.

То же самое можно показать на всех без исключения примерах. Дети пишут *горзина* вместо *корзина* и в то же время *крусти* вместо *грусти*; *томогар* вместо *самовар* и в то же время — *схвасил* вместо *схватил*, *себе* вместо *тебе* и т. п.

Ученица IV класса Инна Ж. в двух рядом стоящих предложениях пишет слово *корзинку* по-разному: *Лидка подставляет горзинку*, *Лидка подставила корзинку*. Ясно, что девочка написала *горзинку* не потому, что она так слышит это слово. Она неточно знает, какой звук, *к* или *г*, входит в состав слова *корзинка*, и поэтому колеблется в выборе буквы.

Ребенок, не обладающий достаточным слухом, вынужден овладевать звуковым составом слова необычными путями. Он должен переспрашивать, специально вслушиваться и с максимальной активностью сопоставлять слышимые им элементы речи для того, чтобы хоть приблизительно усвоить звучание слова. Поэтому в процессе специального обучения приобретает большое значение дополнительное использование сохраненных рецепторов. Свои неясные слуховые впечатления слабослышащий ребенок в некоторой степени пополняет впечатлениями от видимых движений речевого аппарата.

Не меньшее значение в этом отношении имеют попытки проговаривания слова на уроках устной речи и письма в специальной школе. Включение кинестетического анализатора играет исключительную роль для уточнения неясно воспринимаемого на слух звука.

Специально организованный педагогический процесс с использованием всех сохраненных анализаторов, в том числе кинестетического, способствует сознательному овладению слабослышащими учащимися звуковым составом слова. Примером этому может служить особый метод проведения диктовок, который обычно применяется в школе для слабослышащих. Прежде чем ученик напишет продиктованное слово, от него требуется правильное повторение слова вслед за учителем. Нередко требуется целый ряд повторений, пока ученик не произнесет слово верно. Лишь после этого оно записывается. Естественно, что

в процессе такого проговаривания ребенку удастся разобраться в звуковом составе слова.

Правильное проговаривание у слабослышащих учащихся достигается не только на основе слухового восприятия, но и с помощью сознательного анализа слова с использованием зрительного, кинестетического, а нередко и тактильного анализатора. В этом сознательном изучении звукового состава слова совершенно исключительную роль приобретает письмо. Включение графических образов, позволяющих в значительно большей степени использовать зрительное восприятие, приобретает громадное значение для развития не только письменной, но и устной речи слабослышащего ребенка.

Если до овладения письмом слабослышащий ребенок имеет возможность лишь пользоваться неполным и недостаточно членораздельным звуковым комплексом, то с обучением грамоте у него появляется возможность овладевать всеми элементами слова, которых он на слух не усваивает.

Выше, в главе об особенностях слуха наших испытуемых, мы указывали на случаи, когда, слабослышащий ребенок, не расслышав точно того или иного согласного звука, все же улавливает наличие какого-то звука, изменяющего звучание гласного. Эти неясные впечатления об изменившемся звучании гласного звука приобретают для слабослышащего ребенка более реальное значение в процессе звукобуквенного анализа, с которым связано овладение письмом. Здесь у учащихся появляется возможность более эффективно сочетать зрительные впечатления, получаемые от видимых движений речевого аппарата, с неясными слуховыми впечатлениями. Отсюда возникает возможность сопоставлять малодоступный слуху речевой звук с другими звуками, дающими более яркие акустические впечатления.

Приведенные нами выше факты смешения звуков в письме слабослышащего свидетельствуют не только о затруднениях при выборе необходимой буквы. Они одновременно демонстрируют картину поступательного развития речи ребенка в процессе овладения письмом. Смешение одних звуков с другими говорит о появлении в речи тех звуков, которых ребенок своим слухом воспринять не может. Так, если ребенок, не способный воспринять аффрикату с помощью слуха, допускает в письме смешения аффрикат с составляющими их звуками, то это говорит о том, что он уже частично овладел аффрикатой, что она в какой-то степени уже соотносится в его речи с составляющими ее звуками.

Если ребенок не способен расслышать звуки *с* и *з*, смешивает их в письме *с* и *д*, если при этом он употребляет не только *т* вместо *с*, но и, наоборот, вместо *т* — *с*, как, например, в словах *схватил* (схватил), *тебе* (себе), то есть все основания предполагать, что он уже пользуется этими звуками, сопоставляя их между собой.

Факты смешения звуков говорят о том, что слабослышащий ребенок отнюдь не прямо отражает в письме недостаточно расслышанное слово. Он пишет не только так, как слышит, а активно и сознательно выбирает необходимые для написания слова буквы. Ошибки, которые он при этом допускает, свидетельствуют об еще неполном овладении звуковым составом слова.

Таким образом, нарушения письма имеют в глазах исследователя не только отрицательную характеристику. Они показывают также, что ребенок активно овладевает звуковым составом слова.

Такое сознательное овладение звуковым составом речи становится для слабослышащего ребенка особенно эффективным с того момента, как он начинает обучаться письму специальными методами. Роль специально организованного педагогического процесса, учитывающего особенности развития речи ребенка, становится наиболее очевидной при знакомстве с письмом некоторых слабослышащих детей, обучающихся в массовой школе.

При сравнительно небольшом снижении слуха у некоторых слабослышащих детей, если с ними не проводится специального обучения, обнаруживаются в условиях массовой школы грубейшие нарушения письма.

Несколько ниже мы приведем для примера образцы письма слабослышащей девочки, ученицы II класса массовой школы (слух на речь разговорной громкости на расстоянии 3,5 м от ушной раковины).

Письмо этой девочки является убедительной иллюстрацией того факта, что нарушение в письме слабослышащего ребенка не представляет собой прямого отражения неполно воспринятого слова. На том этапе развития речи, когда девочка попадает в школу, она различает на слух почти все согласные звуки. Между тем в одних словах она их улавливает, а в других не может этого сделать. Без специальных приемов обучения девочка в общем овладела письмом, но не всегда может правильно ориентироваться во входящих в состав слова трудноразличимых звуках. Характерным для ее письма является то обстоя-

тельство, что она всегда воспроизводит общий контур слова, но в его звуковом составе ориентируется значительно хуже.

Наблюдения показывают, что специальная педагогическая работа над анализом произносимых и написанных слов позволяет ученику специальной школы даже при тяжелых нарушениях слуха преодолеть наблюдаемое в его письме своеобразие.

В ином положении оказывается слабослышащий ребенок, еще не овладевший полностью звуковым составом слова, в массовой школе. Педагог массовой школы не учитывает особенностей овладения звуковым составом слова слабослышащим учеником. Результатом этого является крайнее искажение письма некоторыми слабослышащими учащимися массовой школы даже при значительной сохранности слуха.

В литературе можно встретить попытки рассмотрения недостатков письма как следствия отклонений в произношении слабослышащих детей. Сходство симптоматики нарушенного произношения, с одной стороны, и недостатков письма — с другой, одновременно наблюдаемых у слабослышащего ребенка, служит для таких исследователей основанием для установления непосредственной связи между ними. Они видят в нарушенном письме как бы прямое отражение искаженного произношения.

Наши исследования позволяют опровергнуть точку зрения тех авторов, которые признают одну лишь прямую зависимость нарушений письма от недостатков устной речи слабослышащего ребенка. Анализ известных нам фактов дает все основания выводить оба ряда симптомов из одной причины. Как нарушение произношения, так и нарушение письма исходит в первую очередь из недостаточного овладения звуковым составом речи.

Если бы отражение недостатков произношения в письме было неизбежным, то у глухих детей мы имели бы еще более грубую, чем у слабослышащих детей, дисграфию. А между тем тех специфических ошибок, какие мы обнаружили в письме слабослышащих детей, мы никогда не находим в письме глухих¹. Отсутствие таких фонематических (условно назовем так ошибки, характерные для детей, недостаточно различающих фонемы нашего языка) ошибок в письме глухих детей объясняется тем, что последние совсем не овладевают фонемой как таковой. Звучащей фонемой для глухих детей не существует

¹ В.К. Орфинская специальным исследованием установила отсутствие фонематических ошибок у глухих. Сб. «Вопросы сурдопедагогики», Кургосиздат, 1940.

даже после того, как они полностью овладеют устной речью. В развитии их речи слух не играет существенной роли. Они овладевают буквенным составом слова одновременно с его артикуляцией. Каждое усваиваемое ими слово впервые сообщается им одновременно с его написанием. Письменный образ слова, как более постоянный, оказывается более стойким, и если глухому ученику удалось достаточно хорошо запомнить буквенный и артикуляционный состав слова, то он его правильно пишет, а если нет, то может переставить звуки, пропустить некоторые из них, но ошибок, зависящих от недостаточного восприятия звукового состава речи, мы, как правило, у глухих детей не отмечаем. У них отсутствуют, например, типичные для слабослышащих смещения звонких звуков с глухими. Такое смещение возможно только в речи ребенка, для которого эти звуки слышимы хоть в минимальной степени и представляются противопоставленными один другому. Самое грубое искажение произношения звуков у глухих детей обычно не отражается на их письме.

Конечно, письмо слабослышащего ребенка не может быть полностью свободно от влияния искаженного произношения, так как он воспринимает собственную речь не только слухом, но и кинестетически, что не может не отразиться на овладении звуковым составом слова. Активное использование слова и его проговаривание, несомненно, влияют на овладение звуковым составом языка. Отсюда — косвенное влияние искаженного произношения и на письмо слабослышащего ребенка.

В отличие от слабослышащего ребенка, глухой овладевает звуковым составом слова лишь на основе специального обучения. А отсутствие остатков слуха, имеющих значение для самостоятельного овладения речью, обуславливает отсутствие тех ошибок в письме, которые могут возникнуть в случае, когда развитие речи происходит при участии неполноценного слуха.

Приведем письменный пересказ, сделанный глухим ребенком:

Море добывается очень глубокое. Вода очень горькая соленая. Человек стал поехал кататься на пароходе. Вдруг небо покрыто с тучами. Стал сильный холодный ветер. Вдруг сильная буря пароход стал качает. В каюта была посуда, чемоданы и др. В каюте все было разбито, человек стал больной. Пароход качает вверх и вниз. В каюте люди был удар- Через десять часов море стал споукойной и тихое. Пароход уже прибежало на берег. Много пароходов гибнут от волнов. Опасно было буря.

В приведенном тексте есть ошибки, отражающие нарушение грамматического строя языка. Но мы не видим ошибок, которые явились бы результатом затрудненного овладения звуковым составом слова.

Итак, мы объясняем отклонения в развитии письма слабослышащего ребенка недостаточным овладением звуковым составом языка, возникающим в результате неполноценного восприятия речи с помощью слуха. Овладение звуковым составом слова у слабослышащего ребенка, в отличие от глухого, протекает не только на основе специального обучения, но отчасти и за счет самостоятельного овладения речью в практике речевого общения. На этом пути возникают те ошибки в письме слабослышащего ребенка, каких не приходится наблюдать ни у глухих, ни у нормально слышащих детей.

Наблюдаемые у слабослышащих детей нарушения письма иногда служат поводом к предположению о наличии дисграфии, обусловленной органическим поражением мозговой коры. Приведенный нами выше анализ происхождения этих нарушений письма у слабослышащих детей устанавливает закономерную связь между недостаточностью слуха и типичными для таких детей ошибками в письме.

Предположение о корковом характере этой дисграфии опровергается также характером преодоления ошибок, наблюдаемым в процессе специального обучения. Факт чрезвычайной эффективности специальной педагогической работы в этой области особенно подчеркивается тем обстоятельством, что слабослышащие дети, обучающиеся в массовой школе, страдают несравненно большим нарушением письма, чем обучающиеся в специальной школе. Правильное предваряющее проговаривание слова, обычно применяемое в специальной школе при диктантах, в основном снимает дисграфию слабослышащего ребенка.

Рассмотрим детально один случай ошибочной диагностики в отношении слабослышащей девочки, поступившей в школу-клинику Института дефектологии из массовой школы.

Людя Р., 10 лет 8 месяцев, направлена в школу-клинику речевых расстройств Института дефектологии с заключением: «Дисграфия на почве перенесенного в раннем детстве менингоэнцефалита. Обучаться в массовой школе не может».

Анамнестические данные. Ребенок от первой беременности. Беременность и роды нормальные. Вес при рождении 7,5 фунта. Асфиксии не было. До 3 месяцев развивалась нормально. В 3 месяца девочка заболела крупозной пневмонией. Через 1,5 месяца после начала заболевания появились ме-

нингеальные явления в форме рвоты и запрокидывания головки при очень высокой температуре. Через 2 недели болезненные явления исчезли. К 6 месяцам появились первые зубы. Сидеть научилась на 8-м месяце. Ходить начала в 1,5 года с резким пошатыванием. Только к 4 годам походка стала достаточно ровной. Интеллектуальное развитие ребенка, по наблюдениям родителей, было достаточным. Девочка хорошо ориентировалась в окружающем. Рано научилась самостоятельно есть и одеваться, но развитие речи задерживалось. Долгое время произносила лишь несколько резко искаженных слов, понятных только близким. К 2,5 годам запас слов увеличился, в ее обиходе появились фразы, но произношение продолжало оставаться искаженным (вместо *фонари* — *комары* и т.п.).

С появлением более развитой речи матери показалось, что ребенок недостаточно хорошо слышит. Это заставило ее обратиться к отиатру, но последний, с большим трудом исследовав ребенка, предположил умственную отсталость, отрицая понижение слуха. Речь развивалась медленно.

Мать продолжала настаивать на недостаточности слуха, но логопед, к которому она обратилась, не видел оснований связывать недостаточность речи с недостаточностью слуха девочки, и она обучалась у логопеда методами, применяемыми к детям-афазикам. В школу поступила около 9 лет. К этому времени, по мнению матери, Люда уже достаточно овладела речью. Однако, проучившись в I классе почти два года, девочка не усвоила грамоты. Это и заставило учителя и врача-психоневролога направить ребенка в школу-клинику Института дефектологии с диагнозом дисграфии. В характеристике педагога массовой школы мы читаем следующее: «Девочка послушная, спокойная, дружит с детьми, сообразительная, успевает хорошо по арифметике, но не всегда понимает задачу. Не может научиться правильно писать».

Данные объективного исследования:

Со стороны соматической. Отклонений нет. Данные лабораторных исследований без отклонений.

Нервная система. Со стороны двигательной, чувствительной и рефлекторной сферы изменений не отмечается¹.

Лор. органы. При отоскопии отклонений не отмечается. При калоризации нистагм не получен. Носовое дыхание несколько затруднено. Жидкий слизистый секрет в носу и носоглотке.

Слух. Дифференцирует речь разговорной громкости на расстоянии 3,5 м от ушной раковины. Шепота не дифференцирует.

¹ Неврологическое исследование проведено проф. СМ. Блинковым.

Состояние психики. Сознание ясное. Ориентировка в окружающем достаточная. Охотно контактирует со взрослыми и детьми. Правильно реагирует на замечания педагога. Огорчается при неудаче в учебе. Активна в детских играх. Дружна с детьми. В классе очень старательна. Активно преодолевает трудности в учении. Несколько неуверенна в себе. Исполнительна. Легко усваивает новый учебный материал. Быстро продвигается в овладении счетом, но с трудом овладевает решением задач. Интеллектуальные операции, не связанные с речью, вполне достаточные. Текст с незнакомыми словами запоминает не сразу.

Речь. Непосредственное общение с девочкой в пределах обихода в общем удается. Устная речь ее при беглом общении производит впечатление некоторой смазанности и инфантильности. При детальном исследовании речи выявляются гораздо более резкие отклонения.

В произношении отмечаются:

1. Смешение свистящих с шипящими — *доздь*, *нозик*, *штуль* (стул), *задрозала* (задрожала), *шани* (сани), *шыч* (сын) и т.п.

2. Смешение *с - т*, *з - д*, *ж - д*: *Ватя* (Вася), *луди* (лужи) и т.п.

3. Замена аффрикат простыми звуками: *шульки* (чулки), *пентень* (печенье), *больниша* (больница).

Бывают и такие случаи, когда она заменяет простые звуки аффрикатами: *чопор* (топор).

4. Замена *р* звуком *л*: *люки* (руки), *либята* (ребята), *пальта* (парта) и т.п.

5. Смешение мягких звуков с твердыми: *кукла* (куклы), *былы* (были), *палти* (парты), *вишюкие* (высокие).

Приведем приблизительное звучание ее речи при декламации стихотворения «Зима»: *Снег да снѣжные узоры, Ф поле вьюки, лишговбри, Ф пять тишбв* (часов) *уф ма* (уж тьма). *Ветер* (вечер) *бабускины шкашки* (сказки), *День коньки, шиништ* (снежки), *шалашки* (салазки). В самостоятельном пересказе у девочки отмечается нарушение грамматического строя речи: *А лисичка мать говорила: «Иди там волк нету».* *Когда волка не было она пошла в лес и смотрела волка нету или есть.* *Лиса в речку утонула.*

*Он сам идет по лужи, а ребятам другую за руку взял, а другую за спину держится*¹.

¹ Исканное произношение звуков не сохранено.

При чтении элементарного текста обнаруживается неполное его понимание за счет неправильного осмысления отдельных слов и связи между ними.

Приведем примеры того, как девочка поясняет значение некоторых слов и словосочетаний в прочитанном тексте.

Слова из текста	Объяснения девочки
повисли прикрылся	Повесили белье К человеку прижмался (показывает сжатый кулак). Прижмался вот так Объялся, человек
отъялся	есть или суп, значит он
залёг	объялся Или проспал или
снегом занесло	спит Ветер сильный, кружится, потому что
берлога	ветер идет Это яма такая
бездомный волк	Значит ему неудобно что-то
забрались	Значит волка в лесу забрали
прицепился	К машину мальчик прицепил
зарылся	(не знает)

Из приведенных ответов девочки ясно, что она в одних случаях совсем не понимает слов, а в других не умеет увязывать понятные слова с текстом, так как ей недостаточно понятны грамматические формы, непонятны словосочетания и в конечном счете непонятен текст в целом. При объяснении слов она не увязывает их с контекстом, и отсюда такое, например, объяснение словосочетаний:

Словосочетания из текста	Объяснения девочки
вьюги разговоры	Это люди идут по дороге и разговаривают, что ветер идет ¹
порхнула на задворки	Это значит, что она сидела, а потом полетела за дверь
баранья кость	Это такое мясо
морозная ночь	Значит от мороза окна ночью замерзли, мороз крепкий

¹ Здесь с особой очевидностью представлено непонимание грамматической связи слов. Слова *вьюга* и *разговоры* восприняты.

Интересно, как девочка пересказывает прочитанный ею рассказ «Косточка»:

У нее были сыны. За обедом Ваня просил у мамы вишни, а мама боялась их давать, потому что в этих вишнях были орехи. Отец сказал не трогать мы уйдем и не ешьте никто. Они сказали ладно мы не будем трогать. Ваня не послушал. Он все-таки все свое взял. Мать пришла одного вишня не хватает. Они сказали: «Нет, нет не съели вишни». Их много были мальчика. Потом отец пришел и говорит: «Кто-нибудь из вас съел одну вишню». Ваня покраснел, как яблоко все равно красная. Он побледнел и заплакал.

Пересказав текст, девочка не смогла ответить на вопрос, почему мальчик заплакал. Этот элементарный для ее возраста текст она поняла очень неточно и основной идеи не уловила. Поэтому она не нашла ответа на вопрос о причине слез мальчика. Недостаточно дифференцированное понимание значений слов не дало девочке разобраться до конца в этом чрезвычайно простом тексте. Она рассказывает отдельные эпизоды текста и связывает их между собой довольно формально, так как подтекст рассказа ей недоступен. Так обстоит дело с рассказом, в котором все слова ей известны.

Значительно хуже обстоит дело в тех случаях, когда девочка читает рассказы, содержащие слова и словосочетания, которых она совсем не понимает. Из вышеприведенных ее объяснений слов ясно, что текста (см. стр. 240) в целом она совсем не понимает.

Письмо девочки представляет чрезвычайно характерную картину. Приведем примеры ее письма (рис. 15, а, б, в).

В этих образцах письменных работ девочки мы обнаруживаем типичные для слабослышащего ребенка ошибки. Характерно то, что написанные слова, так же как и произносимые ею, сохраняют общий контур, но внутри слова одни звуки закономерно замещаются другими, аналогично тому, как это происходит у других слабослышащих детей.

Девочка пишет *биштризатся* вместо *подстригаться*. В этом слове сохранено количество слогов и соответствующий ударный гласный. Таким образом, сохранен общий контур слова, но глухое *п* заменено звонким *б*, свистящий *с* заменен шипящим *ш*, неясно звучащий для нее звук *г* заменен *з*. Слово *шутрявиватся* девочка образовала от слова *кудрявая* (так она объяснила педагогу написанное слово).

Не владея в достаточной степени глагольными окончаниями, она образовала из прилагательного *кудрявая* своеобразный гла-

4 марта.
Паришахская.
Тетя дядя мальчик
Патамуста нужна
стоба биштризатся.
волоши
Папа обрится.
Мама шутравивается.

Рис.15, а. Образец письменной работы Люды Р.

гол шутравивается. Аналогичную сохранность контура слова при большом его искажении мы видим в записях девочки: Стоплет шулки, Бает атадрал каня (Боец оседлал коня) и т. д.

Замещение одних букв другими, наблюдаемое в письме Люды Р., отражает характерное для слабослышащего ребенка неполноценное овладение звуковым составом слова, возникающее в результате неполного слышания окружающей речи. Девочка смешивает звонкие звуки с глухими (биштризатся). Она теряется в выборе необходимой ей буквы при написании слов, содержащих шипящие или свистящие звуки.

Заменяя шипящий звук свистящим, она пишет: девоска вместо девочка, свеная масина вместо швейная машина, псала вместо пчела, стоплет вместо штопает, доздя вместо дождя, нозек вместо ножек, ландис вместо ландыш, нужна вместо нужно, патамуста вместо потому что и т. п.

Одновременно с этим допускает и ошибки противоположного порядка, заменяя свистящий звук шипящим. Так, например, она пишет: итол вместо стол, итуль вместо стул, закаживает вместо заказывает, улица вместо улица, Чамарсий вместо Самарский, питнашит вместо пятнадцать, волоши вместо волосы.

5 марта
Диктант.
Мама стоплет шулки. Хоккозице доеет корову. На муобби ро-
сут цветы. Лижартво
заказивают воптке.
Носфе епитят кофе-
нике. Бает атадрал
каня.

Рис. 15, б. Образец письменной работы Люды Р.

6/III Разказ пришил
Как слон ел сена
были я слона были
там папа слон и
мама слон.
Папа был балеи шем
мама.

Рис. 15, в. Образец письменной работы Люды Р.

Важно отметить, что при исследовании возможностей девочки дифференцировать на слух отдельные согласные звуки было установлено, что она не всегда различает ш и с между собой. В письме девочки мы встречаем обычное для слабослышащих детей смешение с и т (*атадрал* вместо *оседлал* и *кварсира* вместо *квартира*). Мы видим здесь и характерное выпадение одной из букв при стечении согласных с и т (девочка пишет слово *шеь* вместо *шесть*, *ликартво* вместо *лекарство*, *росут* вместо *растут*).

В ее письме мы часто встречаем смешение аффрикаты с составляющими ее звуками: *баьт* вместо *боец*, *светьт* вместо *цветет*, *шулки* вместо *чулки*. Характерно, что здесь обнаруживается смешение целой группы звуков между собой: с, ш, ц, ч, щ.

Так как свистящие звуки она смешивала с шипящими, то и в аффрикате можно отметить аналогичное замещение: например, в слове *псала* (пчела) и *девоска* (девочка) аффриката ч оказалась замещенной не ш, а звуком с; в слове *Чамарсий* с было замещено ч; в слове *пйтнашит* (пятнадцать) аффриката, ц оказалась замещенной буквой ш.

Очень распространены в письме девочки также не менее характерные для слабослышащих детей смешения мягких с твердыми.

Важно обратить внимание на те колебания, которые девочка, очевидно, переживает при выборе букв, необходимых для написания того или иного слова. Так, например, при написании слова *болсие* (большие) (рис. 16) она сначала написала с, затем взяла эту букву в скобки, затем написала ш, также взяла эту букву в скобки, затем написала ш, также взяла в скобки и наконец остановилась на букве с. То же мы наблюдаем при написании слов *шеь*, *високи* (рис. 16).

Эти факты с особой убедительностью опровергают высказываемые некоторыми авторами (Хватцев и др.) предположения о том, что слабослышащие дети пишут так, как говорят. Девочка употребляет при написании слова не те буквы только потому, что она не овладела еще в достаточной мере звуковым составом данного слова.

Такое скопление ошибок, характерных для слабослышащего ребенка, мы наблюдали у девочки сразу после прихода ее из массовой школы в школу-клинику Института дефектологии.

Специальное обучение было направлено на усвоение звукового состава слова путем использования сохранных у девочки

12 апреля

Диктант

В лесу стоят високи
сосны В магазине ку
пиши замки и гвозди
Посли дождя были ба
ныши сь люди Нам
пущена свеная лаанна
Псала даёт лет
У насна сь шеь ног
нозет Саше шеь лет
Ландис светёт в лесу.

Рис. 16. Письменная работа Люды Р.

кинестетического (проговаривание слов) и зрительного (письмо и чтение с губ) анализаторов. По истечении 2-3 месяцев пребывания в клинике в ее письме уже нельзя было найти прежнего количества ошибок.

В массовой школе педагогу не бросились в глаза все отклонения в развитии речи девочки. Для того чтобы их заметить, потребовалось специальное изучение ее речи. И это последнее выявило не только дисграфию, но и ограниченный запас слов, нарушенный грамматический строй и резко ограниченное понимание ею читаемого текста. Конечно, с такой речью девочка не может учиться в обычной школе не только потому, что она плохо овладевает письмом, но и в связи с недостаточным запасом слов и неполным овладением грамматическим строем

языка, в результате чего она далеко не всегда может понять объяснения учителя и разобраться в тексте читаемой книги. Недоразвитие речи также мешает ей обычным методом овладеть решением задач.

Итак, девочка не может учиться в массовой школе в связи с недоразвитием речи, возникшим на основе рано наступившей недостаточности слуха. Диагностированная у нее дисграфия является лишь частным и далеко не основным симптомом в рассматриваемом нарушении. Первичное поражение в данном случае представляет понижение слуха на почве двустороннего неврита VIII пары нервов.

Отмеченная у ребенка дисграфия является симптомом, производным от недостаточного овладения звуковым составом слова. А последнее в свою очередь является результатом неполного слышания речи с раннего возраста. Хорошая обучаемость девочки в области накопления речевого запаса говорит об органической сохранности тех мозговых систем, от которых зависит реализация речевой деятельности.

Диагноз. Остаточные явления после параинфекционного менинго-энцефалита в форме менинго-неврита VIII пары. Недоразвитие речи на почве понижения слуха.

Перевод Люды в школу слабослышащих, где ей созданы условия для специальной работы над развитием речи, дает ей возможность полностью компенсировать свой недостаток, и в том числе симптом неправильного письма, на основе которого был поставлен формальный, сугубо симптоматический диагноз, ни в какой мере не отвечающий на вопрос о необходимых в данном случае целенаправленных мероприятиях.

В нашей практике встречалось немало случаев, когда отклонения в письме были тем единственным недостатком, который заставлял нас проверять состояние слуха ребенка. Мы много раз убеждались в том, что относительно небольшое поражение слуха может привести ребенка к затруднениям в усвоении письма.

С этой точки зрения представляет известный интерес особенно тяжелая история двенадцатилетнего мальчика Левы Д.

Мальчик с раннего возраста обладал слухом на разговорную речь только в пределах 3 — 4 м от ушной раковины. В результате этого он был лишен возможности овладеть в школе письмом, что ставило его в положение неудачника, 3 года просидевшего в I классе. Это привело мальчика к состоянию, которое должно быть квалифицировано как ярко выраженный астенический синдром с невротическими реакциями.

Он стал неуверен в себе, нерешителен, замкнут, плаксив, порой резко негативистичен, раздражителен, агрессивен по отношению к своим сверстникам и т. п. Эти отклонения в поведении заставили школьного врача направить мальчика в психиатрическую больницу с диагнозом: шизофрения или психопатия. Впоследствии, по выходе из больницы, он был обследован другим врачом, и снова его состояние было неправильно диагностировано. Теперь этому ребенку приписывали «врожденную умственную недостаточность в степени дебильности».

Более подробное изучение мальчика позволило установить у него достаточные интеллектуальные возможности. Лишь неполное овладение звуковым составом слова на почве понижения слуха мешало ему полноценно овладеть письмом и занять правильное положение в обществе своих сверстников в школе.

Приведем еще один случай. Толя С, 10,5 лет, доставлен к нам на консультацию с диагнозом: алексия и аграфия.

Мальчик оставлен на третий год в I классе массовой школы, так как до сих пор не овладел грамотой. Запас слов у него большой. Он свободно строил предложения и хорошо понимал обращенную к нему речь. Однако при внимательном исследовании его устной речи можно отметить следы нарушения грамматического строя языка, он пропускал некоторые предлоги и неточно пользовался изменениями родовых и падежных окончаний.

В произношении отмечалось смешение звуков с и ш, нечетко звучало различие звонких и глухих, нечетки смягчения, неправильно произношение рил.

При исследовании его слуха обнаружилась возможность восприятия шепотной речи на расстоянии 3 — 3,5 м от ушной раковины. Однако различение отдельных согласных звуков часто ему не удавалось.

Так, при попытке выработать дифференцировки разных слогов выяснялись особые затруднения в образовании дифференцировок на пары, отличающиеся по звонкости. Тем же способом выяснялась нечеткая дифференциация *та* от *ка*, *ба* от *да*, *са* от *та* и т. п. При измерении остроты слуха при помощи аудиометра выявилась возможность восприятия звуков разной частоты на большом диапазоне, однако для этого требуется усиление их интенсивности на 10—15 дБ.

Столь небольшая степень понижения слуха помешала нормальному овладению звуковым составом слова и тем послужи-

ла препятствием к усвоению мальчиком первоначальной грамоты в обычных условиях обучения.

За 2 года пребывания в массовой школе мальчик не научился ни читать, ни писать.

Приводим примеры того, как Толя С. при поступлении в клинику написал продиктованные нами слова и предложения.

Образцы письма Толи:

<i>пм</i> (дом)	
<i>рк</i> (рука)	<i>лбо слк</i> (лампа стоит на столе)
<i>ки</i> (каша)	<i>бушка</i> (бабушка)
<i>мк</i> (муха)	<i>кишко</i> (кошка)
<i>ом</i> (бумага)	<i>ки на лри</i> (книга лежит на столе);
<i>мии кпт</i> (мальчик пишет)	<i>Тла</i> (Толя)
	<i>Клп</i> (Коля)

Эти записи с очевидностью свидетельствуют о том, что мальчик усвоил начертание букв и может их правильно соотнести с некоторыми звуками, входящими в состав слова, но анализировать слово при письме он не научился, так как в массовой школе не была учтена нечеткость его представлений о звуковом составе произносимого слова.

Несколько занятий со специальной работой сначала над записью и различением открытых слогов с одновременным уточнением их произношения, а затем над закрытыми слогами и над анализом двусложных слов (с их обязательным одновременным точным проговариванием) подвели мальчика к самостоятельному анализу читаемых слов и к их самостоятельному написанию.

Подобные случаи не раз наблюдались нами среди учеников вспомогательной школы. Их небольшое понижение слуха обычно не обращает на себя внимания, а затруднения в первоначальном овладении чтением и письмом оказываются поводом к ошибочному предположению олигофрении.

Впрочем, далеко не все слабослышащие дети проявляют столь выраженную задержку в усвоении первоначальной грамоты. В большей мере это зависит от условий обучения. В тех случаях, когда ребенка еще до школы пытаются индивидуально обучить письму и чтению, когда окружающие, заметив понижение слуха, говорят с ребенком более отчетливо и членораздельно, звуковой состав усваивается лучше и способность к звукобуквенному анализу развивается раньше.

Если окружающие, стремясь помочь ребенку, точнее произносят слова, постоянно исправляют его искаженное произно-

шение, то тем самым они наталкивают его на более сознательный анализ звукового состава слова. Это и становится в дальнейшем для слабослышащего ребенка основой овладения элементарной грамотой при усвоении связи между звуком и буквой, для слияния букв в слоги и слова. И все же, несмотря на уже приобретенный навык чтения и слияния букв в слоги и слова, слабослышащие дети могут испытывать серьезные затруднения в письме. Слова, самостоятельно усвоенные при помощи неполноценного слухового анализатора, они чаще всего пишут неправильно, с отмеченными выше ошибками.

Резюмируя сказанное, мы подчеркиваем следующие положения:

1. Отклонения в письме слабослышащего ребенка происходят вследствие недостаточного овладения звуковым составом слова, возникшего в результате неполного восприятия речи при помощи слуха.

2. Письмо слабослышащего ребенка обладает особенностями, отличающими его не только от письма слышащих, но и от письма глухих детей.

3. Отличие письма слабослышащего от письма глухого ребенка обусловлено иными условиями речевого развития первого. У глухих детей слуховое восприятие полностью отсутствует и развитие происходит только на основе специального обучения с использованием сохраненных рецепторов. Речь слабослышащего ребенка развивается не только на основе специального обучения, но и в процессе речевого общения, опирающегося на использование неполноценного слуха.

4. Отклонения в письме слабослышащего ребенка есть одно из проявлений его речевого недоразвития, возникшего как результат неполноценного высшего анализа и синтеза в слуховой сфере.

5. Нарушение письма у слабослышащих детей, возникшее в результате функционально-динамических изменений нервной деятельности, иногда неправильно рассматривается как дисграфия, якобы связанная с локальным органическим поражением коры больших полушарий. Подобные ошибочные предположения опровергаются приведенными выше материалами исследования и результатами специального обучения детей с недостатками слуха.

6. Наблюдаемые у слабослышащих детей нарушения письма легко поддаются исправлению при условии широкого использования кинестетического и зрительного анализаторов.

ПРИЧИНЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РАЗНООБРАЗИЕ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Общие замечания

В предыдущих разделах мы подвергли анализу особенности развития речи у слабослышащих детей. Но было бы неправильно думать, что всякое снижение слуха с неизбежностью ведет к тем отклонениям от нормы, о которых говорилось выше. Напротив, наше исследование показало, что развитие речи слабослышащего ребенка находится в теснейшей зависимости от целого ряда условий, в одних случаях усугубляющих недостатки, а в других способствующих их компенсации.

Из вышеприведенного материала можно сделать вывод о крайнем разнообразии уровня развития речи при пониженном слухе у детей (мы видели это на образцах словаря, в письменных работах и т. п.). Кроме того, в массовой школе можно весьма нередко встретить слабослышащих детей, отлично владеющих речью и успешно вследствие этого усваивающих программу своего класса.

Это разнообразие речевого развития слабослышащих детей далеко не безразлично для решения вопроса об особенностях педагогической работы с ними. Вместе с тем то же разнообразие речевого развития слабослышащих детей до сих пор затрудняет диагностику в данной области.

Недостаточный учет всех факторов, определяющих возможности развития речи у слабослышащих детей, приводил к неправильной оценке имеющихся у них речевых нарушений.

Ряд специалистов, как мы это показали в начале нашей работы, считали достаточными для развития речи ребенка самые незначительные остатки слуха. Обнаружив недостаточность речи при таком слухе, они искали причины этого нарушения в очаговой мозговой недостаточности, якобы сопутствующей понижению слуха. Такой подход не давал полного основания для раскрытия сущности наблюдаемых в этих случаях отклонений в речевом развитии.

Приступая к исследованию, мы считали задачей первостепенной важности проанализировать развитие речи слабослышащих детей в зависимости от различных условий. С этой целью нами был собран анамнестический материал, характеризующий историю общего развития детей, с детальным освещением момента возникновения у них слуховой недостаточности.

Этот материал включал также историю развития их речи, условия обучения дома, в специальных учреждениях и т. п.

Полученные анамнестические данные мы сопоставляли с данными объективного исследования¹. В результате такого сопоставления нам удалось выяснить, от каких именно условий зависел тот или иной уровень речевого развития слабослышащего ребенка.

Анализируя состояние речи интересующих нас детей в сопоставлении с тем или иным из определяющих условий, мы каждый раз отмечали относительную значимость каждого из этих условий. Развитие речи слабослышащего ребенка подчинено целому ряду факторов, имеющих различное значение в разных случаях. Каждое условие, будучи изолировано от других, не имеет самостоятельного значения. Именно поэтому при одном и том же слухе мы можем наблюдать различный уровень речевого развития. При возникновении слухового недостатка в одном и том же возрасте можно наблюдать различную картину речевого развития у разных детей. Точно так же при одних и тех же условиях обучения можно наблюдать различную картину своеобразия речи. Сопоставление цифровых данных о состоянии речи слабослышащих детей с каждым из этих условий дает нам право утверждать, что каждое из них играет свою роль в речевом развитии этих детей.

§ 1. Роль степени нарушения слуха в развитии речи слабослышащих детей

Попытаемся сначала сопоставить некоторые данные о состоянии речи слабослышащих детей с данными, характеризующими степень снижения слуха у этих детей. Воспользуемся для этого результатами исследования учеников при поступлении их в школу². Представленные кривые на рис. 17 иллюстрируют состояние речи детей при различном состоянии их слуха.

Сообразуясь с удобствами статистической обработки материала, мы распределили обследованных учеников на четыре группы.

I группа: дети, не владеющие развернутой речью и пользующиеся лишь однословными предложениями.

¹ В собирании анамнестических данных принимали участие врачи А.Н. Комаровская, А.Я. Рабинович, О.Д. Кудряшова.

² Материал о состоянии речи слабослышащих учеников при их поступлении в школу был собран логопедом В.А. Абрежо.



Рис. 17. Состояние речи слабослышащих детей при поступлении в школу в зависимости от степени сохранности слуха



II группа: дети, пользующиеся в основном двусловными и трехсловными предложениями.

III группа: дети, владеющие развернутой речью, но при этом страдающие недостаточностью грамматического ее оформления.

IV группа: дети, полностью владеющие речью.

Приведенные кривые подтверждают бесспорный факт зависимости развития речи от степени понижения слуха. Мы видим, что дети с наиболее слабым речевым развитием (речь отдельными словами) в подавляющем большинстве случаев слышат речь разговорной громкости ушной раковины. Количество детей с такой речью закономерно уменьшается при большей сохранности слуха.

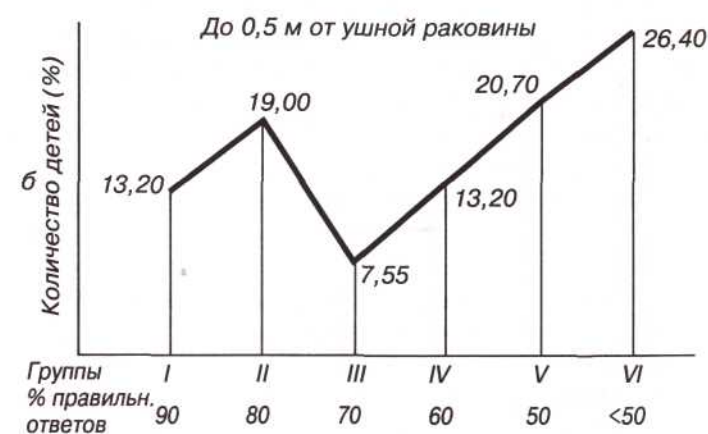
Среди детей, слышащих речь разговорной громкости ушной раковины, 44,73% обладают речью, состоящей лишь из отдельных слов, а при слухе 0,5 м от уха мы встретили только 22,97% детей с такой речью. Еще меньшее число детей с такой речью мы наблюдаем при слухе до 1 м от уха (12,2%), а при слухе выше 2 м от ушной раковины — всего 3,03% детей, относящихся к группе с самым низким уровнем развития речи. Если мы обратимся к цифрам, касающимся детей с более развитой речью (см. кривые на рис. 17), то увидим, что они нарастают в зависимости от большей сохранности слуха. Итак, цифровые данные о состоянии речи детей при поступлении в школу с бесспорной очевидностью подтверждают значение сохранности слуха для развития речи слабослышащих детей.

Не меньший интерес представляет в этом смысле материал, характеризующий словарный запас слабослышащих детей. Исследование запаса слов у учеников, уже обучавшихся в школе, позволило выяснить значение степени сохранности слуха для развития речи слабослышащих детей в процессе их специального обучения.

Приводимые кривые (см. рис. 18) демонстрируют соотношение степени нарушения слухового анализатора с запасом слов у учащихся школы слабослышащих и позднооглохших. При обследовании словаря слабослышащих детей мы обнаружили различный запас слов. Некоторые дети сумели правильно назвать все 100% предъявленных картинок; другие, отвечая на наши вопросы, испытывали те или иные затруднения. Как выяснилось, запас слов у наших испытуемых находится в большей зависимости от их слуха.

Для облегчения анализа полученного материала мы распределили его в зависимости от количества правильных ответов, полученных от детей при назывании предъявленных им картинок. К I группе были отнесены дети, давшие до 90% правильных ответов, ко II группе — дети, давшие до 80% правильных ответов, к III группе — до 70%, к IV группе — до 60%, к V группе — до 50%, к VI группе — дети, которые дали менее 50% правильных ответов.

Как видно из приведенных диаграмм (см. рис. 18) процент детей, отнесенных по запасу слов к I группе (т. е. с наибольшим запасом слов), тем больше, чем лучше слух. И напротив, процент детей, отнесенных по запасу слов к VI группе (т. е. с наименьшим запасом слов), тем меньше, чем слух у детей хуже. Иначе говоря, чем сохраннее у детей слух, тем большим запасом слов они владеют и тем реже наблюдаются среди них ученики с крайне ограниченным словарем.



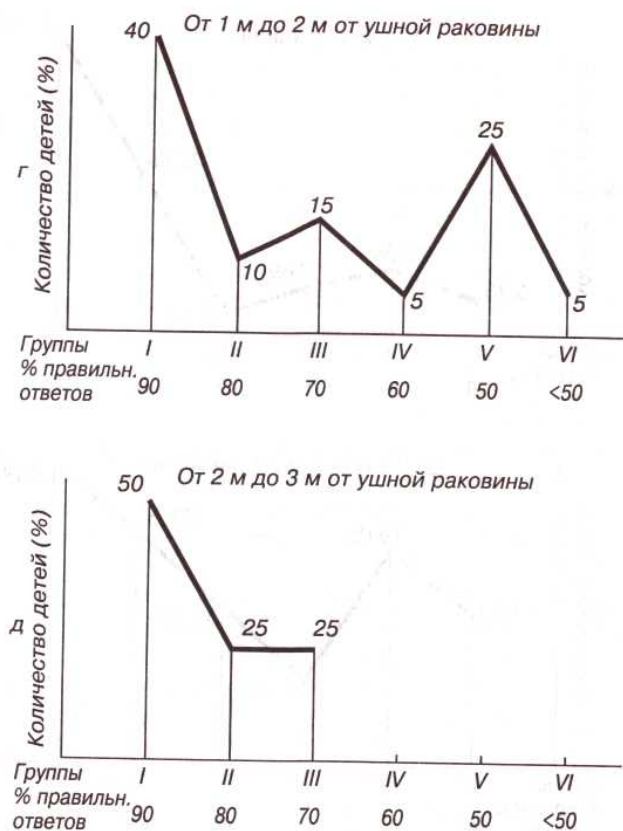


Рис. 18. Соотношение степени сохранности слуха с запасом слов у слабослышащих детей

Однако при этом обнаруживается чрезвычайно важное обстоятельство. У детей с одинаковым состоянием слуха наблюдается различная степень овладения словарем (см. рис. 18). Этот факт показывает неправомерность формального подхода к оценке значения степени снижения слуха для развития речи слабослышащего ребенка. Понижение слуха является причиной его речевой недостаточности. Поэтому взаимозависимость состояния слуха и речи у слабослышащих детей проявляется в виде установленной выше постоянной тенденции, особенно ярко выраженной на крайних полюсах (т. е. при наибольшем или наименьшем понижении слуха). Но другие условия, опре-

деляющие развитие речи слабослышащего ребенка, могут влиять на эту общую тенденцию и изменять ее.

Ниже мы остановимся на условиях, изменяющих эту общую тенденцию. Сейчас, однако, для нас важно еще раз подчеркнуть тот факт, что от степени сохранности слуха зависит степень развития словаря у детей. Соотношение приведенных нами данных еще раз подтверждает, что отклонения в речевом развитии этих детей есть результат недостаточности их слуха.

Зависимость речевого развития от степени снижения слуха находит свое подтверждение также и в результатах исследования грамматического оформления речи у слабослышащих детей.

Наиболее резкая недостаточность грамматического оформления речи наблюдается при наличии слуха на речь разговорной громкости у ушной раковины или до 0,5 м от уха. При менее значительном поражении слухового анализатора мы обнаруживаем соответственно меньшее недоразвитие речи.

Таким образом, результаты исследования речи слабослышащих детей дают нам право установить прямую зависимость между степенью снижения слуха и степенью речевой недостаточности.

§ 2. Временной фактор в развитии речи слабослышащих детей

Приведенные выше данные показывают, что при одном и том же состоянии слуха развитие речи у детей находится на различном уровне. Эти данные (см. рис. 18) наряду с фактом зависимости словаря от степени понижения слуха показывают, что развитие словаря ребенка при сниженном слухе определяется не только степенью снижения слуха, но и другими причинами. Это обстоятельство заставило нас исследовать и другие факторы, определяющие уровень речевого развития слабослышащего ребенка.

Обратимся к данным о времени возникновения слухового недостатка у изученных нами детей. При исследовании большого числа слабослышащих детей было обращено особое внимание на тот возраст, в каком ребенок лишился нормального слуха.

В самом деле, представим себе, насколько различны условия развития речи у двоих детей с одинаковой остротой слуха, если один из них потерял нормальный слух на первом году жизни,

а у другого в той же степени снизился слух, например, в трехлетнем возрасте. Первый к моменту возникновения слухового недостатка еще совсем не владел речью, в то время как второй ребенок овладел уже значительным запасом слов, грамматических форм и т. д., т. е. уже имел полную возможность общаться с помощью речи. Мы наблюдали немало случаев, когда дети, частично лишившись слуха в 2 — 2,5 года, сохраняли речь в значительной мере за счет того, что окружающие начинали с ними разговаривать громким голосом.

Возникновение слухового недостатка в более позднем возрасте создает еще более благоприятные условия для сохранения речи, а значит, и для дальнейшего ее развития у ребенка.

Наиболее неблагоприятные условия создаются для развития ребенка, если полноценный слух потерян в так называемом доречевом периоде, т. е. до 1 — 1,5 года. Ребенок, утративший нормальный слух в таком раннем возрасте, еще почти или вовсе не владеет речью и, следовательно, оказывается перед необходимостью заново усваивать речь с помощью своего неполноценного слуха. Данные о времени возникновения слухового недостатка у детей с различной степенью речевого недоразвития указывают на бесспорную зависимость степени сохранности речи от времени возникновения слуховой недостаточности (рис. 19 и 20).



Рис. 19. Речь отдельными словами у детей при поступлении в специальную школу

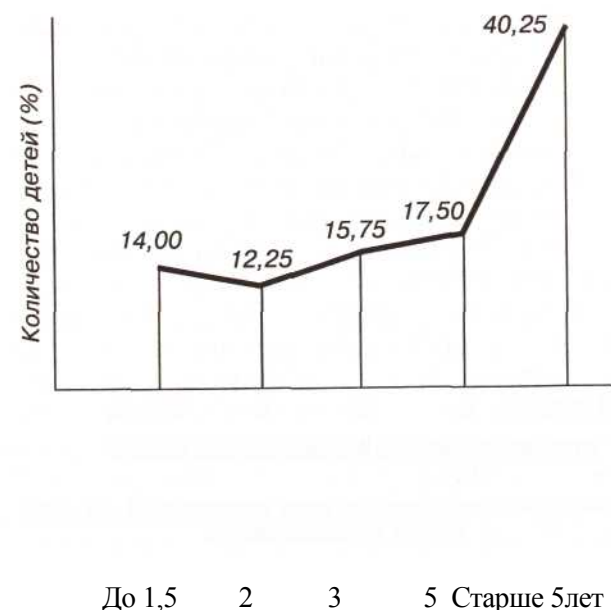


Рис. 20. Развернутая речь у детей при поступлении в специальную школу

Наибольший процент детей (49,1%) с глубоким речевым недоразвитием, при котором речь ребенка состоит лишь из отдельных слов, мы наблюдаем среди потерявших полноценный слух до 1,5 года (см. рис. 19). Среди этих детей мы встретили лишь 1,75% случаев, когда нарушение слуха произошло после 5 лет.

Иное соотношение возрастных данных мы наблюдаем у детей, поступивших в школу с полной речью, в которой отмечают лишь небольшие недостатки (см. рис. 20). Только 14% этих детей лишились нормального слуха до 1,5 года. Все остальные имели нормальный слух и в более старшем возрасте, среди них — 40,25% детей, располагавших слухом более 5 лет своей жизни.

Данные о состоянии словаря учащихся специальной школы для слабослышащих и позднооглохших также подтверждают теснейшую зависимость речевого развития слабослышащего ребенка от времени возникновения слухового недостатка.

Анализируя цифровую характеристику словаря учащихся школы для слабослышащих, мы наблюдали крайнее разнообразие состояния словаря у детей с одинаковым слухом. При этом у детей с наибольшей сохранностью речи, т. е. у тех, кто давал при обследовании до 90% правильных ответов, понижение слуха возникло в более позднем возрасте.

Клинический анализ отдельных случаев также показывает, что нарушение слуха, наступившее после 2,5 года, т. е. когда

ребенок уже говорит, не имеет столь большого влияния на развитие речи, как при более ранних нарушениях.

У детей, потерявших полноценный слух позже 2,5 года, часто наблюдаем сравнительно сохранную речь. Дети, страдающие недостаточным слухом с более раннего возраста, нередко приходят к школьному возрасту с зачаточной речью. Анализ цифровых данных о состоянии речи, с учетом времени возникновения слухового недостатка, показывает исключительное значение возрастного фактора для развития речи слабослышащего ребенка. Наибольший процент детей с недоразвитой речью падает именно на ранние случаи нарушения слуха. Иначе обстоит дело с детьми, потерявшими слух в более позднем возрасте. Дети с поздно наступившим тяжелым понижением слуха нередко благополучно обучаются в массовой школе и требуют лишь особого внимания со стороны педагогов этой школы. Наиболее сохранную и развитую речь мы наблюдаем у детей, потерявших нормальный слух в том возрасте, когда они уже овладели грамотой.

§ 3. Влияние специального обучения на уровень развития речи у слабослышащих детей

Изучая речь слабослышащих детей, мы нередко отмечали случаи, когда вопреки раннему наступлению значительного слухового недостатка наблюдается сравнительно хорошо развитая речь. Обычно это бывает в том случае, если лица, окружавшие ребенка, достаточно рано заметили неполноценность его слуха и приняли соответствующие меры к развитию речи.

При небольшом нарушении слуха для развития речи может оказаться достаточным внимательное отношение к слуху и речи ребенка со стороны окружающих. Если окружающие стараются говорить с ребенком громко, отдельно, оформляя свою речь в короткие, четкие предложения, подбирая доступные ребенку слова, то ребенок при слухе на речь разговорной громкости на расстоянии 1,5 — 2 м от ушной раковины может накопить значительный запас речевых навыков даже без специального обучения.

Своевременное привлечение специалиста-логопеда или помещение ребенка в специальный детский сад нередко обеспечивает вполне достаточное развитие речи у ребенка, потерявшего полноценный слух в самом раннем возрасте.

К сожалению, часто родители не замечают снижения слуха, а обращают внимание лишь на задержку развития речи у своего слабослышащего ребенка.

В нашей консультационной практике 58% родителей (проанализировано 900 случаев) слабослышащих детей обращались с жалобой только на плохую речь своих детей и с удивлением узнавали от нас, что их дети плохо слышат. Таким образом, недостатки слуха у большинства слабослышащих детей не распознаются окружающими. Поэтому они часто оказываются без той помощи со стороны близких, которая могла бы содействовать компенсации их слухового дефекта и развитию речи.

Примерами замечательной компенсации слухового дефекта под влиянием рано предпринятого специального обучения могут служить следующие дети с рано возникшим тяжелым поражением слуха.

Пример 1. Ким 3., ученик IV класса, перенес менингит в возрасте 1 года. После этого у него в качестве резидуального явления остался двусторонний неврит слуховых нервов. Мальчик слышит речь разговорной громкости только у самой ушной раковины. В 1,5 года он был помещен в специальный детсад.

Приводим образец его самостоятельной письменной работы, представляющей изложение просмотренного им короткометражного кинофильма «Приключения лисенка»:

Летом лисенок мог уже выходить из норы. Однажды, когда мать лисенка вышла на охоту, он вышел из норы погулять. Погода была хорошая. На цветочке сидел кузнечик и было похоже, что он дремал. А на ветке сосны сидела ворона и лениво каркала. Лисенок лег на солнышко и сладко задремал. Вдруг ворона с громким криком слетела на землю и стала медленно подходить к лисенку и т. д.

Пример 2. Толя Н., ученик III класса, родился с неполноценным слухом. В настоящее время слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,75 м от ушной раковины. Воспитывался в специальных яслях и в специальном детсаду.

Приводим образец его самостоятельной письменной работы, представляющей рассказ по серии картинок на тему «Летом в лесу».

Это было летом. Однажды ребята пошли в лес за ягодами. Их звали: Коля, Галя и Лена. Они набрали ягод и пошли обратно домой. Тогда им надо перейти через речку. Пошли Галя и Коля. Младшая девочка Лена перешла и вдруг ягоды упали в речку. Лена горько плакала. Тогда ребята вышли на полянку. Коля и Галя поделили ягоды и дали Лене. Лена была очень рада и больше не плакала. Потом ребята пошли домой.

Для сравнения приведем письменные работы учеников III класса, не получивших специальной подготовки до школы.

Пример 1. С а ш а М., слышит речь разговорной громкости на расстоянии 0,75 м от ушной раковины. Нарушение слуха возникло в возрасте 1 года 7 месяцев.

В лесу было тихина. Лес был красивые. На дерево сидит ворона. Лиса вышел из земле. Ворона увидела маленькую лисинки. Ворона пролете внис и хотел вхотил лисинку. Лисинку закричала ворона улелел на дерево. Лисинку играли, волк услышала, то там кричи лисинку уведала волк побежала в землю, но волк не даскал лисинку. Лисинку пошли изскат зверу. Лисинка тихо ходит и одну утку. Лисинку положила на траве есть утки. Пошла дальше другой лес. Орла увидела маленку лисинку и хватил и улелел. Орлата опусила в низ на землю. Лисинку было ноги болит. Лисинку нашла лиса. Лиса радался лисинку. Они играли друзья.

Пример 2. В а н я Л., нарушение слуха наступило в 1 год 4 месяца. Слух на речь разговорной громкости 0,5 м от уха, шепота не слышит.

Начало лес, у лисенка есть норы. Волк увидал что лисенки, лисенки спрятали в норы. Волк ушел и вышли лисенки из норы, и ежик ползет лисенки увидали что ежик ползет. Утки пльву воду. Лисенки ползут кусты, а утки пльли в воду. Одна лиса поймала утку, и побежала в лес. Вдруг орел увидол лису и хватила лесу и полелел. Орел бросил лесу. Орел скучивал с орлятам. Крысы испугали Лиса выползла в лесу и срещил в мести лисой. У лисы жарко, и бегают по кусты.

В подтверждение возможности добиться значительных достижений при условии раннего специального обучения слабослышащих детей мы приведем данные о запасе слов у учащихся IV класса Московской школы слабослышащих, потерявших полноценный слух с двухлетнего возраста (табл. 14). Из таблицы видно, что все ученики этого класса дали максимальный процент правильных ответов при проверке словаря, вопреки раннему возникновению тяжелого нарушения слуха.

Все дети этого класса были в том или ином виде обеспечены специальным обучением речи с дошкольного возраста. Одни из них занимались дома с логопедом, другие воспитывались в специальном детсаду. Некоторые из них воспитывались с ясельного возраста в специальных учреждениях. Именно этим объясняется значительное развитие их речи.

Речевое нарушение у слабослышащего ребенка, как мы уже неоднократно указывали, является недостаточностью вторично-

Таблица 14

Данные о запасе слов у учащихся IV класса школы для слабослышащих

Учащиеся	Время наступления недостатка слуха	Слух на речь разговорной громкости	Обучение до школы	Процент правильных ответов при проверке словаря
З. К.	1 год	У ушной раковины	Ясли — до 3 лет Детский сад — от 3 до 7 лет	100
К. В.	2 года	До 2 м от ушной раковины	Детский сад	95,7
Я. Т.	1 год	1,5—2 м от ушной раковины	Не было	92,8
М. В.	2 года	1,5—2 м от ушной раковины	Занятия с логопедом	92,8
М. Л.	1 год 7 месяцев	0,25 м от ушной раковины	Детский сад	97,2
Ш. О.	От рождения	1 м от ушной раковины	Занятия с логопедом	94,3
В. К.	То же	0,75 м от ушной раковины	То же	87,2
И. В.	1 год	0,5 м от ушной раковины	Детский сад от 3 до 7 лет	95,7
М. М.	11 месяцев	0,75 м от ушной раковины	Занятия с логопедом	91,5

го порядка. Именно поэтому различные условия внешней среды имеют столь большое влияние на возникновение разнообразия речевых отклонений при неполноценном слухе.

Благоприятная динамика развития речи ребенка с пониженным слухом опровергает существующие утверждения об органической обусловленности речевых отклонений при нарушении слуха. Сохранность мозга слабослышащего ребенка подтверждается большой пластичностью развития его речи под педагогическим воздействием. Даже минимальная помощь, какую оказывают ребенку близкие, позволяет в значительной мере предупредить отклонения в развитии его речи.

Специальное, целенаправленное, учитывающее особые закономерности развития этих детей педагогическое воздействие может дать неограниченный эффект. Выше приведенные факты показывают это с достаточной убедительностью (см. табл. 14). Влияние специального педагогического воздействия на рост словаря детей, на особую динамику в развитии грамматического оформления речи слабослышащего ребенка мы уже имели случай показать выше в специально посвященных этим вопро-

сам разделах. Наблюдения показывают также, что специальное обучение речи приводит слабослышащего ребенка к полноценному овладению устной речью и к полной возможности понимать читаемую литературу.

§ 4. Зависимость развития речи слабослышащих детей от их индивидуальных особенностей

Иногда мы наблюдаем слабослышащих детей, у которых развитие речи задерживается то в большей, то в меньшей, по сравнению с другими детьми, степени вопреки одинаковым условиям развития (при одинаковом слухе, одинаковом времени возникновения слухового дефекта и одинаковых условиях обучения).

Обычно при этом играют определенную роль индивидуальные особенности ребенка: в одних случаях — положительную, а в других — отрицательную. Известно, что и нормально слышащие дети дают различную динамику речевого развития. Одни начинают говорить несколько раньше, а другие — позже.

Несомненно, причины этого разнообразия заложены в индивидуальных особенностях каждого ребенка, но у нормально слышащих детей уловить это различие, вероятно, значительно труднее, чем у слабослышащих. Замедленный темп развития речи при сниженном слухе обнаруживает с большей наглядностью влияние индивидуальных особенностей ребенка на развитие его речи. Нередко малоактивные, нерешительные, малообщительные слабослышащие дети развиваются в речевом отношении с большей задержкой, чем живые, энергичные, общительные. Наблюдения за такими детьми в клинических условиях позволили нам в этом не раз убедиться.

Подытоживая все сказанное о причинах разнообразия в речевом развитии слабослышащих детей, перечислим ряд факторов, определяющих это разнообразие:

- 1) степень нарушения слухового анализатора;
- 2) время наступления слуховой недостаточности;
- 3) условия воспитания слабослышащего ребенка;
- 4) индивидуальные особенности ребенка — интеллектуальные, характерологические и т. д.

Анализ разнообразных условий, имеющих значение для развития речи ребенка, с учетом относительного характера влияния сниженного слуха на речь, дает возможность внести суще-

ственные поправки в практику использования неполноценного слуха различными детьми.

Правильно организованная обстановка и разумный подход к ребенку в период формирования его речи, а также специальная помощь обычно обеспечивают ему полноценное развитие речи до поступления в школу.

Существенным выводом из приведенного материала является необходимость учета всех указанных условий также при решении вопроса о разграничении глухоты и частичной слуховой недостаточности у детей.

Различные возможности использования своего неполноценного слуха могут в некоторых случаях оказаться причиной того, что при одинаковом состоянии слуховой функции один ребенок сможет обучаться в школе для глухих, а другой — в школе для слабослышащих.

Решающую роль в этом отношении играют перспективы развертывания сети учреждений для обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного и дошкольного возраста.

Резюмируя данные о состоянии речи слабослышащих детей, мы приходим к следующим выводам.

1. У детей, страдающих частичной слуховой недостаточностью, при неблагоприятных условиях развития наблюдается целый ряд отклонений в речевом развитии, возникающих как следствие неполноценного слуха.

2. Отклонения в речевом развитии слабослышащих детей выражаются в своеобразном овладении словарным составом и грамматическим строем языка.

3. Слова, которыми пользуются слабослышащие дети, часто характеризуются искаженным произношением с тенденцией к сохранению контура слова, на основе более сохранного произношения гласных звуков и правильного распределения ударения в слове.

4. Не обладая достаточным запасом слов, слабослышащие дети заменяют одни слова другими в пределах определенных смысловых групп.

5. В словаре слабослышащих детей обнаруживаются также смешения слов, обусловленные недостаточным их различением на слух.

6. Ограниченный запас слов с диффузностью, расширенностью и неточностью их значений, недостаточность овладения значимыми грамматическими частями слова в связи с неполным их слышанием, при ограниченной возможности усваивать грамматические категории на основе непосредственного подра-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА И ОБОСНОВАНИЕ ИХ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

жания речи окружающих — все это обуславливает особенности овладения слабослышащими детьми грамматическим строем языка.

7. Некоторые особенности грамматического оформления речи могут быть поставлены в прямую связь с неполным восприятием речи на слух. Однако общее своеобразие грамматического строя речи слабослышащего ребенка должно быть выведено из всей совокупности условий, в которых протекает развитие речи у ребенка с пониженным слухом.

8. Анализ своеобразия речи слабослышащих детей позволяет охарактеризовать его как процесс поступательного речевого развития, протекающего у этого ребенка по обходным путям и достигающего наибольшей эффективности в условиях целенаправленного корригирующего педагогического воздействия.

9. Отклонения в понимании устной и письменной речи у слабослышащих детей есть проявление общей задержки речевого развития, доступной полному преодолению в условиях специального обучения.

10. В письме слабослышащих детей можно отметить характерные для них ошибки, возникающие как результат недостаточного овладения звуковым составом слова, которое обусловлено неполным восприятием речи на слух в период ее формирования.

11. Нарушения письма, возникающие у слабослышащих детей как результат задержки речевого развития вследствие недостаточности слуха, недопустимо смешивать с дисграфией органического типа.

12. Различная степень речевой недостаточности у слабослышащих детей зависит от следующих причин: а) степени нарушения слухового анализатора; б) времени наступления слуховой недостаточности; в) условий воспитания слабослышащего ребенка; г) индивидуальных особенностей ребенка.

13. Предположение об афазическом синдроме у слабослышащих детей опровергается данными, рисующими все особенности речи этих детей как отклонения в развитии, возникшие исключительно по причине неполного восприятия речи с помощью слуха.

14. Данные, свидетельствующие об осмысленном активном овладении языком, и бесспорно полноценная обучаемость слабослышащих детей дают право решительно отвергнуть ложное утверждение об органической неполноценности коры больших полушарий у этих детей.

На основе исследования всего разнообразия учащихся с недостатками слуха мы попытались представить педагогическую типологию этих детей. Такая типология, нам казалось, должна быть положена в основу организуемых школ и классов, в которых реализуется задача корригирующего обучения детей различными путями, в зависимости от особенностей каждой из групп детей, страдающих недостатками слуха.

Предложенная нами педагогическая классификация этих детей опирается на выработанные в исследовании некоторые общие положения, определяющие своеобразие развития ребенка с нарушением любого анализатора.

Дефект того или иного анализатора у ребенка должен рассматриваться в его принципиальном отличии от аналогичного недостатка у взрослого, так как у ребенка нарушения деятельности анализатора могут привести к отклонениям в его развитии. Особенности корригирующего педагогического процесса обычно связаны не только с дефектом данного анализатора, но и с теми отклонениями, которые возникли в развитии ребенка под влиянием нарушенной функции анализатора. Отсюда вытекает особый критерий оценки пострадавшего у ребенка слухового анализатора.

Дефект слухового анализатора у взрослого оценивается с точки зрения возможности словесного общения с помощью слуха. Аналогичный дефект у ребенка необходимо оценивать с точки зрения роли данной сохранности слуха в его развитии. Для правильного понимания аномального развития ребенка с недостатками слуха важно учитывать возмож-

ность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (вне специального обучения).

Для создания педагогической типологии детей с недостатками слуха необходимо было также учесть основные препятствия к обучению этих детей в обычных условиях.

Наиболее очевидным препятствием к обучению таких детей в обычных условиях является невозможность или неполная возможность восприятия словесной речи с помощью слуха. Однако не только этим ограничиваются затруднения, с которыми встречаются ученики, не обладающие достаточным слухом. Своеобразие слухового анализатора состоит в его решающей роли в развитии и функционировании речи человека.

Невозможность полноценного слухового восприятия речи и возникающие вследствие этого препятствия к овладению речью определяют собой нарушения речевого общения ребенка.

Отсутствие устной речи или ее недостаточное развитие не только мешает восприятию объяснений учителя, но и препятствует пониманию слов и грамматических форм при чтении, не дает возможности глухому и плохослышающему ребенку письменно передать прочитанное или выразить даже самую элементарную мысль. Ребенок с недоразвитой речью не может решить самой элементарной арифметической задачи в связи с непониманием слов и грамматических форм, с помощью которых выражено условие задачи. Усвоение любого учебного предмета связано со словесным оформлением его содержания. Вот почему не только дефект слуха, но и вторично возникшая недостаточность речи служит препятствием к успешному обучению этих детей в обычных школьных условиях.

Таким образом, не только невозможность восприятия речи окружающих, но и возникающее вследствие слухового недостатка недоразвитие речи определяют особенности обучения этих детей.

В исследовании нам удалось показать, как тесно в развитии ребенка связаны между собой слух и речь.

С одной стороны, нарушение слуха препятствует нормальному развитию речи, с другой — нормальное функционирование слуха находится в теснейшей зависимости от уровня развития речи.

Чем лучше развита речь у ребенка, тем больше возможности использования остаточного слуха. Для разработки педагогичес-

кой классификации детей с недостатками слуха эти положения имели важнейшее значение.

Наше исследование показало также, что дети с недостатками слуха представляют исключительное разнообразие не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Как мы видели выше, такое разнообразие в развитии речи обусловлено целым рядом факторов: 1) степенью нарушения слуха; 2) временем возникновения слухового дефекта; 3) педагогическими условиями и 4) индивидуальными особенностями ребенка.

Выше уже было упомянуто, что для создания адекватных условий корригирующего обучения исключительно важно учитывать состояние речи ребенка. Это положение легло в основу разработанной нами типологии.

Предпринятое нами детальное изучение слуха и речи детей с недостатками слуха позволило выделить группу детей с частичным нарушением слуха, принципиально отличную (не только количественно, но и качественно) от детей с тотальным (полным) выпадением слуха.

В этом принципиальное отличие предложенной нами педагогической типологии. Ориентируясь на упомянутый выше критерий оценки слуховой недостаточности у ребенка, мы выделили прежде всего две основные группы детей с недостатками слуха.

К первой группе относятся дети, слух которых не может быть самостоятельно использован ребенком для накопления речевого запаса. При электроаудиометрии у этих детей обнаруживается потеря слуха выше 80 дБ. Эта группа детей относится к категории глухих.

Развитие речи и обучение глухих возможно лишь на основе сохранившихся анализаторов. Их остаточный слух может быть использован как вспомогательное средство для улучшения качества произношения и в некоторой степени для повышения эффективности зрительного восприятия речи (чтения с губ).

Вторую группу составляют дети с пониженным слухом, которые в обычных условиях не могут успешно обучаться, но сохранившие слух в такой степени, при которой возможно самостоятельное накопление речевого запаса при помощи слухового анализатора хотя бы в минимальной степени. При электроаудиометрии у них может быть обнаружена потеря слуха менее 80 дБ. У таких детей имеется слух на речь обычной разговорной громкости, а нередко и на шепот. Они относятся к категории слабослышащих.

Развитие речи слабослышащих детей и их обучение опираются не только на сохраненные анализаторы, но и на использование их неполноценного слуха. Особая роль речи в овладении основами наук определяет ведущее значение речевого критерия для педагогической типологии детей с недостатками слуха.

Как мы видели выше, при одном и том же состоянии слуха возможен самый разнообразный уровень речевого развития.

Учитывая это положение, мы считали необходимым произвести дальнейшее разграничение детей на основе учета состояния их речи. Этот второй принцип привел нас к выделению двух категорий детей внутри каждой из указанных выше групп.

Исходя из этого, мы должны различать при приеме в школу среди глухих детей:

- а) глухих без речи (ранооглохшие);
- б) глухих детей, сохранивших в той или иной мере речь (позднооглохшие).

Аналогично этому среди слабослышащих детей мы должны различать:

- а) детей, поступающих в школу с зачаточной или глубоко недоразвитой речью (речь отдельными искаженными словами или короткими фразами с неправильным их построением);
- б) детей, владеющих развернутой речью, имеющей некоторые недостатки (небольшие отклонения в грамматическом построении речи, характерные ошибки письма, отклонения в произношении).

Наше исследование позволило из числа учащихся школы для глухих выделить детей с частичным слуховым недостатком, сопровождаемым глубоким недоразвитием речи. Эти дети могут проходить школьную программу с активным использованием слухового анализатора и потому в более короткие сроки.

Эта категория детей при существовавшей прежде классификации оказывалась в школе для глухих в наименее выгодном положении¹. Само собой разумеется, что обучение этих детей в специальной школе для слабослышащих окажется продуктивным только при том условии, если последняя построит свою работу с полным учетом особенностей развития учащихся и в то же время откажется от обучения тех детей, которые по состоянию своей речи при относительно сохранном слухе (слух на речь разговорной громкости на расстоянии 2 — 3 м от ушной раковины) не могут обучаться в массовой школе.

¹ Как видно из табл. 1, около 7% детей, обучавшихся в школе глухих, обладали слухом на речь разговорной громкости и, следовательно, могли бы обучаться в школе для слабослышащих.

Соответственно выделенным нами четырем группам детей с недостатками слуха созданы в системе органов просвещения различные типы школ:

- 1) специальная школа с производственным обучением для глухих детей без речи (или ранооглохших);
- 2) специальная школа с производственным обучением для слабослышащих и позднооглохших с двумя отделениями:
 - а) I отделение для детей, владеющих развернутой речью;
 - б) II отделение для детей с глубоким речевым недоразвитием.

И до предложенной нами типологии существовали не только отдельные школы для глухонемых, но и школы для тугоухих детей. Однако существовавшая тогда система обучения детей с частичным слуховым дефектом была основана на неправильном представлении о детях, отсюда профиль школы тугоухих не соответствовал особенностям учащихся. В этот период в специальной школе обучение велось по обычным программам лишь с удлинением его сроков. Какой-либо дифференциации учащихся внутри школы не было.

Наличие детей с глубоко недоразвитой речью среди учащихся не учитывалось. Принимались во внимание главным образом дефекты произношения, характерные для слабослышащих, и трудности восприятия речи с помощью слуха; в связи с этим в школах стремились обеспечить лишь дополнительную логопедическую работу и обучение чтению с губ.

Такой подход приводил к неуспеваемости большей части слабослышащих учащихся. Последнее служило поводом к предположению у большинства учащихся якобы сопутствующего органического поражения коры больших полушарий. Одни предполагали сопутствующую олигофрению и пытались безуспешно обучать детей по программам вспомогательной школы. Другие предполагали сопутствующую афазию и «изобретали» для детей систему так называемого выведения из практической глухонемой, основанную на требовании восстановить слуховое восприятие у детей, якобы обладающих достаточным слухом и лишь не пользующихся им в связи с афазическим расстройством.

Ни обучение по программе вспомогательной школы, предназначенной для детей, владеющих речью, ни надуманная система «выведения из практической глухонемой» не могли привести к положительным результатам, ибо ни первое, ни второе не соответствовало особенностям детей, испытывающих затруднения в обучении в связи с речевым недоразвитием, возникшим в результате рано наступившего понижения слуха. Но

хуже всего было то, что подавляющее большинство детей, обладающих вследствие частичной слуховой недостаточности очень бедной речью, направлялись в школы для глухих. Кстати, в других странах такие дети и до сих пор обучаются вместе с глухими. По этому поводу Хеезе пишет: «К глухим относятся также тугоухие (*schwerhörige*), у которых остатки слуха так малы, что они обычным путем не научились или очень несовершенно научились звуковой речи» (разрядка наша. — *Р.Б.*).

В школах для глухих слабослышащие дети с глубоко неразвитой речью задерживались в своем развитии по ряду причин. Прежде всего темп обучения в школе для глухих чрезвычайно замедлен и не подходит для слабослышащих детей. Детям с частичным дефектом слуха, в отличие от глухих, требуются особые условия обучения, учитывающие их частичные возможности самостоятельно усваивать речь с помощью слуха. И наконец, общение с глухими вредно действует на развитие устной речи слабослышащих детей. Своим неполноценным слухом эти дети воспринимают дефектную речь глухих и, невольно подражая им, начинают произносить слова без модуляции, скандированно и т. п.

Согласно нашей типологии, дети с частичной слуховой недостаточностью, самостоятельно овладевшие речью хоть в самой минимальной степени, должны обучаться в школе для слабослышащих и ни в коем случае не в школе для глухих.

Слабослышащим детям следует обеспечить специальное обучение речи, для этого и потребовалось их подразделение на две группы — в зависимости от степени их речевого недоразвития.

Выделение в нашей типологии группы глухих детей, сохранивших речь, взамен обычно принятой группы позднооглохших, также имеет принципиальное значение. Как мы показали выше, возрастная граница потери слуха, при которой обязательно сохраняется или обязательно теряется речь, не может быть определена, так как перемещение этой границы зависит от реальных условий развития. Некоторые авторы пытались формальным способом определить эту границу. Ясно, что это не могло служить на пользу специальному обучению тех глухих детей, которые сохранили речь, несмотря на относительно раннюю потерю слуха.

В результате проведенного исследования мы пришли к заключению, что обучение перечисленных выше категорий детей требует разных условий прежде всего по следующим основаниям, вытекающим из различных возможностей общения с ок-

ружающими: 1) различные способы восприятия речи; 2) различные условия формирования речи.

Как показало исследование, формирование речи у учащихся с недостатками слуха находится в теснейшей зависимости от способа восприятия речи. Известно, что ранооглохшие дети воспринимают устную речь только зрительно, при помощи так называемого чтения с губ. Роль остатков слуха в восприятии речи глухими, как мы показали выше, невелика.

Иное положение у слабослышащих детей. Наличие возможности воспринимать слухом речь обычной разговорной громкости создает условия, при которых чтение с губ сочетается в той или иной мере со слуховым восприятием.

Однако неправильно было бы считать, что в большинстве своем слабослышащие ученики воспринимают речь главным образом при помощи слуха. Приведенные выше материалы, касающиеся состояния слуха слабослышащих детей, показывают, что большинство из них воспринимает речь разговорной громкости только ушной раковиной или на небольшом расстоянии от нее (0,25 — 0,5 м). Полного восприятия всех речевых звуков здесь, как правило, не наблюдается. При этих обстоятельствах естественно, что в классе слабослышащие дети лишь частично воспринимают на слух речь педагога и вынуждены прибегать к чтению с губ тем чаще, чем слабее их слух. Такое комбинированное восприятие речи слабослышащими детьми создает более благоприятные условия для усвоения учебного материала, нежели изолированное чтение с губ у глухих.

Таким образом, иной способ восприятия речи слабослышащими детьми создает детям иные условия усвоения учебного материала и обуславливает возможность сокращения сроков обучения по сравнению со сроками обучения глухих детей.

За последнее время среди сурдопедагогов не раз обсуждался вопрос о том, на какой основе, зрительной или слуховой, обучаются слабослышащие дети. Нам представляется такая альтернативная постановка вопроса неправильной. Основная масса слабослышащих детей обучается на основе одновременного использования зрительного и слухового анализаторов. Чем лучше слух, тем больше возможностей использовать его в учебно-воспитательном процессе. Слабослышащие дети, обладающие нормальной речью, способны обучаться на слуховой основе. Как правило, они могут получать образование в школе для нормально слышащих детей.

При этом, как мы видели выше, некоторые дети, страдающие сравнительно небольшим снижением слуха, в силу неблагоприят-

ятных условий (раннего возникновения слухового дефекта и отсутствия специального обучения) вынуждены учиться в школе слабослышащих вследствие недоразвития речи. Естественно, что они в школе слабослышащих обучаются в основном при помощи слуха. Однако если степень сохранности их слуха оказывается недостаточной для нормального овладения устной речью, то им требуется для этой цели использование других сохранившихся анализаторов, в том числе зрительного анализатора.

Неправильно не использовать зрительный анализатор при обучении как глухих, так и слабослышащих детей. Однако характер его использования глухими и слабослышащими детьми должен быть различным.

Само собой разумеется, что задача развития слухового восприятия у детей с недостатками слуха стоит в ряду первостепенных. Во всех случаях эта работа теснейшим образом должна быть связана с развитием речи. Конечно, чем грубее анатомические изменения в слуховом анализаторе, тем меньшего успеха можно добиться в этой работе. Тем не менее специальные мероприятия по развитию слуховой способности следует признать необходимыми даже по отношению к практически глухим детям, имеющим незначительные остатки слуха. Самый минимальный успех в развитии слухового восприятия может сыграть значительную роль в развитии глухого ребенка (хотя бы в смысле улучшения произношения). Это заставляет нас считать слуховую работу обязательной при обучении всех детей с недостатками слуха.

Работа над улучшением слуха в школе для слабослышащих может привести к значительному усовершенствованию восприятия речи при условии дифференцированного подхода к детям, с учетом не только степени снижения слуха, но и уровня речевого развития.

Таким образом, возможности использования анализаторов в учебно-воспитательной работе с той или иной группой детей определяются различными условиями обучения.

Не менее своеобразную в отношении формирования речи и способов восприятия группу детей представляют глухие ученики, поступающие в школу с сохранившейся в большей или меньшей степени речью (позднооглохшие, по ранее принятой терминологии).

В отличие от ранооглохших, эти дети обладают навыками словесного общения, владеют в какой-то мере (а во многих случаях и в полной мере) языком, а следовательно, и определенным уровнем развития языкового мышления.

Процесс формирования речи у этих детей и специальная работа по развитию их устной речи с самого начала принципиально отличны от аналогичных процессов у ранооглохших детей.

Начало речевого развития глухого ребенка, сохранившего речь, связано с тем периодом, когда он, еще обладая слухом, накопил словарь, который в той или иной степени умеет использовать для устного общения. В разных случаях мы наблюдаем различную степень сохранности речи, но для всех этих детей характерно то, что наблюдаемые ими движения губ при обращенной к ним речи имеют для них осмысленное значение.

Однако восприятие устной речи с помощью слуха этим детям недоступно. Чаще всего к моменту поступления в школу они почти не умеют читать с губ. Процесс овладения чтением с губ у глухих детей, сохранивших речь, отличен от аналогичного процесса у ранооглохших и слабослышащих детей.

Ранооглохшие дети овладевают чтением с губ в процессе формирования устной речи, в то время как глухие дети, сохранившие речь, к моменту потери слуха уже владеют речью и должны специально приобретать навыки чтения с губ. Для большинства таких детей этот процесс представляет серьезное затруднение.

Глухой ребенок, сохранивший речь, должен в процессе специального обучения осознать зрительные образы тех слов, произношение которых ему уже доступно. От учителя в этих случаях требуется специальная педагогическая работа по расчленению этих образов, по сопоставлению трудно различимых между собой элементов устной речи и т. п.

Совершенно очевидно то преимущество, каким обладает слабослышащий ребенок в области восприятия речи по сравнению с глухим, сохранившим речь. Оно связано с частичной возможностью воспринимать речь на слух. Однако глухой ребенок, лучше владеющий речью, может оказаться в более благоприятных условиях в отношении восприятия речи вследствие большего речевого запаса.

Нельзя не отметить некоторой принципиальной разницы в необходимых приемах обучения грамоте различных групп детей с недостатками слуха.

Глухих детей, сохранивших речь, в отличие от ранооглохших и слабослышащих, часто не удается обучить грамоте аналитико-синтетическим методом. Здесь часто приходится начинать

с глобального чтения, так как вычленение звуков из слогов оказывается для них особенно трудным.

В сознании глухого ребенка, овладевшего речью на основе слуха (до его потери), слово представляет собой некоторый акустико-кинестетический комплекс, для расчленения которого требуется дальнейший слуховой анализ. Отсутствие у глухого ученика возможности слухового анализа выдвигает перед педагогом задачу прежде всего увязать имеющиеся у ребенка глобальные звуковые образы с их глобальным графическим изображением. Лишь после этого удастся перейти к анализу графического образа слова. Этим способом глухой ребенок, сохранивший речь, приобретает возможность расчленить зрительный образ написанного слова путем сопоставления его с артикулируемыми им самим элементами речи.

Таким способом глухой ребенок, сохранивший речь, научится вычленять из слова не фонему (как это имеет место у слышащего ребенка), а некоторый ее артикуляционный эквивалент, воспринимаемый кинестетически.

Процесс овладения грамотой ранооглохшими детьми представляет исключительное своеобразие. Здесь эта педагогическая задача составляет, пожалуй, наименьшую, в сравнении с другими задачами, трудность. Ранооглохший ребенок овладевает грамотой одновременно с устным словом, поэтому при чтении у него не возникает необходимости анализа написанного слова.

Иной характер носит овладение грамотой у слабослышащих детей — они усваивают грамоту при помощи звукобуквенного анализа. Если в специальную школу приходит ребенок, хотя бы частично владеющий речью, то неполноценный слух позволяет ему в некоторой степени овладеть общим принципом анализа написанного слова. Однако, как это мы показали выше, и слабослышащий ребенок встречается здесь с особыми трудностями, связанными с недостаточным овладением звуковым составом произносимого им слова. Он не сразу узнает в читаемом ряде слов известное ему слово, ибо слово, которым он пользуется, может оказаться искаженным в его представлении.

Обычно педагогу удастся научить уже умеющего говорить слабослышащего ребенка чтению путем предварительного членораздельного произнесения слова, которое предлагается для прочтения. Добившись правильного произношения, педагог подготавливает слабослышащему ребенку возможность правильно его прочесть. На трудностях овладения письмом, которые

встречаются у слабослышащего ребенка, мы подробно остановились выше.

Мы видели, как предварительное проговаривание слов слабослышащим ребенком помогает ему в овладении письмом. Попытаемся теперь показать основные различия в формировании речи у детей с недостатками слуха.

Обучение ранооглохших детей, как это было показано в разделе, посвященном развитию их речи, должно быть основано на компенсаторном использовании сохранных анализаторов (зрительного, кинестетического и тактильно-вибрационного) для формирования устной речи. Между тем без слухового восприятия почти невозможно непосредственное подражание чужой речи. Вышеуказанные анализаторы могут быть использованы для формирования речи только через посредство педагога, слышащего речь и владеющего ею. Кроме того, только с помощью учителя ранооглохший ребенок может осознать, что в результате особым образом организованных движений органов речи возникают слова, имеющие определенные значения.

Отсутствие слуха не дает ребенку возможности осознать этот факт на основе непосредственного общения. Слышащий и владеющий речью педагог помогает глухому ребенку ориентироваться в значении определенных движений речевого аппарата и таким образом обучает произношению слов, обозначающих окружающую действительность. Известно, что необученные речи взрослые глухонемые сопровождают свою мимическую речь механическими бессмысленными движениями речевого аппарата, уверенные в том, что они производят движения аналогичные тем, какие производят нормально слышащие люди.

Процесс развития устной речи у ранооглохшего ребенка полностью протекает на основе специального обучения, путем утрированного, по сравнению с нормой использования тех анализаторов, которые при наличии нормального слуха играют в развитии речи вспомогательную роль.

Лишь в процессе специального обучения ранооглохший ученик сознательно овладевает артикуляцией, произношением речевых звуков и научается разбираться в значениях слов. Одновременно с этим глухой ребенок овладевает письменной речью. Это в свою очередь открывает ему путь к самостоятельному совершенствованию речи. Речевое развитие ранооглохшего ребенка на начальных этапах характеризуется максимальной зависимостью от педагога. До тех пор пока глухой ребенок не осознает смысла движений речевого аппарата и не свяжет их с целым рядом значений, выраженных в речи

в словах и грамматических формах, он лишен возможности самостоятельно усваивать речь на основе общения с окружающими. Но по мере овладения языком (при помощи сохранных рецепторов) ранооглохший ребенок приобретает все большие возможности для самостоятельного овладения речью в процессе общения.

Наибольшую роль при этом играют чтение, письменная речь и дактилология. Именно письменная речь и дактилология дают ранооглохшему ребенку наиболее точные речевые представления и способствуют самостоятельному накоплению речевого запаса. Способность самостоятельно совершенствовать свою речь на основе устного общения возникает у глухих детей относительно поздно, так как для этого необходимо накопить значительный запас слов и предложений, навыки строить предложения и т. п.

Таким образом, на самых начальных стадиях развития ранооглохшие дети овладевают речью почти исключительно в процессе специально организованного педагогического воздействия. Постепенно возможность овладения речью в практике речевого общения возрастает. Впрочем, и на последующих этапах развития глухого ребенка наибольшую роль играет накопление речевого запаса в процессе специального обучения. Лишь после того как глухой ребенок становится в состоянии самостоятельно читать литературу, он приобретает способность к более эффективному самостоятельному овладению речью.

Иное положение у слабослышащих детей. Даже неполное восприятие речи с помощью слуха уже с самого начала способствует хотя бы минимальному овладению ею в условиях непосредственного общения с окружающими. Это обуславливает принципиально иной, по сравнению с глухими, путь развития слабослышащего ребенка. На ранних стадиях своего речевого развития он в практике непосредственного словесного общения с другими в некоторой степени сам научается пользоваться речью. Звуковые комплексы, пусть самые искаженные, лишь отдаленно напоминающие слова, для слабослышащего ребенка осмысленны, хотя значения, которые он придает словам, не всегда правильны. Слабослышащий ребенок имеет возможность использовать свой минимальный запас слов, хотя и искаженный, для целей речевого общения. Это обстоятельство стимулирует развитие у него потребности в устной речи. А потребность в речевом общении, как известно, является могучим фактором овладения словесной речью.

Возможность воспринимать на слух хотя бы обрывки слов позволяет ребенку с частичным слуховым дефектом в практике устного общения приобретать некоторый запас слов без помощи педагога. Эта способность очень быстро возрастает в процессе обучения ребенка в школе. Педагог обращается к слабослышащему ребенку с раздельным, четким произношением слов при несколько более усиленном звучании голоса; этого подчас оказывается достаточным для того, чтобы у такого ребенка появилась возможность лучше разбираться в звуковом составе слова и воспринимать слухом те элементы речи, которых он раньше не различал. В результате этого быстро возрастает возможность накопления запаса слов и овладения грамматическим строем языка.

Кроме того, развивающееся по мере накопления речевого запаса слуховое восприятие слабослышащего ребенка все в большей степени становится источником накопления новых речевых значений.

Мы видели выше, что дети со значительным понижением слуха научаются различать многие согласные звуки, и это позволяет им более точно воспринимать на слух слова, а следовательно, и лучше овладевать их произношением.

В процессе систематического обучения речи в школе слабослышащему ребенку сообщаются новые слова, словосочетания, грамматические закономерности, объясняются значения различных элементов речи, уточняется звуковой состав слова при помощи письма, исправляется произношение искаженных ребенком слов, проводится специальная работа над слуховым восприятием и т. д.

Все это помогает слабослышащему ребенку овладевать речью. И под этим влиянием у него, в свою очередь, непрерывно возрастает способность самостоятельно накапливать речевой запас при помощи слухового анализатора в процессе непосредственного речевого общения.

В наличии таких двух ярко выраженных источников речевого развития — систематического обучения речи, с одной стороны, и самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слуха в условиях непосредственного общения — с другой, и состоит основное своеобразие формирования речи слабослышащего ребенка.

В отличие от слабослышащих, ученики младших классов школы для глухих владеют довольно однообразным речевым запасом, который приобретает ими лишь в процессе специального обучения.

С иным положением, как это нам известно из предыдущего, встречается педагог школы для слабослышащих детей. Возможности этих детей хотя бы частично овладеть речью в непосредственном общении приводят в отдельных случаях к большому разнообразию и индивидуализации их речевого запаса. Это обстоятельство далеко не безразличное для определения специфических (по сравнению с ранооглохшими) условий обучения слабослышащих детей речи. Формирование речи слабослышащего ребенка с самого начала, еще до его поступления в школу, и в дальнейшем, в процессе школьного обучения, отличается от аналогичного процесса у глухого ребенка (даже обладающего остатками слуха).

Это отличие связано с различными возможностями осознания значения речевых движений и соответствующих им звуковых комплексов, с различно выраженной потребностью в словесном общении, с наличием возможности у слабослышащего ребенка овладеть речью при помощи слуха в непосредственной практике устного общения, хотя бы в ограниченной степени.

Все эти обстоятельства требуют различных условий обучения глухих и слабослышащих детей в отношении темпа и методов прохождения школьной программы.

Теоретические положения, которые нам удалось выдвинуть в процессе наших исследований, позволили в основном разрешить те трудности, перед которыми до сих пор стояли специалисты, заинтересованные в ответе на вопросы, связанные с обучением и воспитанием слабослышащих детей.

Имея в виду все своеобразие развития слабослышащего ребенка, наши специальные школы для слабослышащих работают по совершенно своеобразному учебному плану, в котором важнейшее место занимает работа по развитию речи, по овладению звуковым составом слова, по накоплению словарного запаса и формированию грамматического строя языка, с чем, естественно, связано развитие словесного отвлеченного мышления.

Таким образом, мы направляем внимание учителя не только на дефект восприятия речи, как это делали раньше; не улучшение слуха и не развитие чтения с губ является ведущей задачей школы слабослышащих. Внимание учителя направляется не только на коррекцию основного дефекта, но и на все отклонения, возникающие в ходе развития слабослышащего

ребенка. В связи с этим и содержание обучения в школе слабослышащих представляет значительное своеобразие. Специальная работа по практическому овладению языком составляет важнейший раздел программы школы для слабослышащих детей.

Разрабатывая основы методики обучения слабослышащих детей, мы также исходим из закономерного своеобразия в развитии ребенка с частичным слуховым дефектом.

Своеобразие речевого развития слабослышащего ребенка есть результат ограниченной речевой практики, обусловленной слуховой недостаточностью. Отсюда вытекает педагогическая задача: создать максимальные условия, обеспечивающие речевую практику учащихся школ слабослышащих.

Особенности речевого развития слабослышащего ребенка, в отличие от ранооглохшего, заключаются в его способности самостоятельно овладеть некоторым, хотя и искаженным, речевым запасом с помощью слуха в непосредственном общении. Поэтому условия, обеспечивающие богатую речевую практику, имеют исключительное значение для слабослышащего ребенка. Общение слабослышащего ребенка со слышащими, нормально говорящими, в значительной степени является источником его речевого развития. Роль такого общения в усвоении языка слабослышащим ребенком тем значительнее, чем больше специально организованный учебно-воспитательный процесс будет подготавливать детей к общению, чем больше будет обеспечено правильное использование речевого запаса, самостоятельно приобретенного ребенком.

Перед школой слабослышащих, в отличие от школы глухих, стоит задача не только систематически сообщать учащимся новый речевой материал, но и обогащать и уточнять тот речевой запас, который усваивается слабослышащим ребенком в непосредственном общении с помощью неполноценного слуха.

Неполноценные звуковые комплексы, заменяющие слабослышащим детям слова, должны быть уточнены как со стороны звукового состава, так и со стороны их значения.

Применяемый нами принцип рассмотрения частичного нарушения слуха ребенка с точки зрения взаимодействия слуха и речи в развитии относится не только к педагогическому процессу специальной школы, но и к индивидуальному подходу, реализуемому в массовой школе в отношении плохослышащего ребенка. Здесь также на первый план выступает не дефект слуха, а изменения в развитии речи ребенка, возникшие под влиянием этого дефекта.

Ни в какой мере не подтверждается столь распространенное мнение, будто для повышения успеваемости плохослышащего ученика массовой школы достаточно пересадить на первую парту или, в более тяжелых случаях, обеспечить его звукоусиливающей аппаратурой и научить чтению с губ. Наши исследования показывают, что такой прямолинейный подход к этому вопросу отнюдь не разрешает трудностей, перед которыми оказывается в массовой школе слабослышащий ребенок. Только в отношении глухого, полностью сохранившего речь ученика можно ограничиться мероприятиями, которые улучшают условия восприятия речи.

У детей, которые остаются в массовой школе, при рано возникшем даже очень небольшом понижении слуха наблюдаются отклонения в речевом развитии, которые выражаются в недостаточном овладении звуковым составом слова. Это мешает им успешно овладеть первоначальной грамотой. Как мы видели выше, такие ученики пишут с ошибками, отражающими неполноценность восприятия звукового состава слова. По той же причине при чтении они часто не понимают слов.

Все это говорит о том, что индивидуальное воздействие на слабослышащего ребенка в массовой школе должно быть направлено не столько на обучение чтению с губ или улучшение условий слухового восприятия, сколько на развитие речи и овладение звуковым составом слова.

Имея в виду тот установленный в исследовании факт, что дефектный слуховой анализатор тем лучше используется, чем лучше развита речь, мы имели основание предположить, а затем и убедиться в том, что по мере овладения речью слабослышащий ребенок все лучше пользуется слухом. Поэтому мы предложили принимать в специальную школу детей, обладающих ничтожным речевым запасом, состоящим из одного-двух десятков резко искаженных слов. Это делает их очень похожими на глухих детей. Однако развитие слабослышащих детей идет под знаком непрерывно нарастающих возможностей использования слуха (хотя и дефектного) для овладения речью.

Как мы видели выше, произношение слабослышащих детей представляет крайнее своеобразие. Оно отличается от произношения слышащих и глухих детей. Однако отличие от глухих далеко превосходит сходство. Если учащиеся школы для глухих с большим трудом научаются правильно произносить отдельные звуки, то у слабослышащих детей мы этого почти не наблюдаем.

Слабослышащий ребенок, самостоятельно не научившийся произносить тот или другой звук, относительно легко его усваивает с помощью педагога. Однако слабослышащие дети, овладевшие в достаточной степени произношением звуков, смешивают их при произношении слов. Таких смешений мы, как правило, не имеем у глухих, если соответствующий звук уже поставлен в процессе специального обучения.

Напомним характерные для произношения слабослышащих детей выпадения и искажения безударных частей слова: *учи* (учитель), *уцйца* (учительница), *картаи* (карандаш), *скака* (стакан), *кастуй* (кастрюля), *тарвай* (трамвай), *валки* (валенки). Подобного произношения мы никогда не наблюдали у глухих, приобретающих речь в специальной школе. Понимание речи слабослышащими также резко отличается от понимания речи ранооглохшими детьми. С одной стороны, оно может быть богаче, с другой — содержит такие дефекты, каких не бывает у учащихся школы для глухих.

Трудность дифференцированного восприятия близких по звучанию слов служит причиной своеобразных (отличных от глухих) дефектов понимания устной и письменной речи. Так, например, прочитав предложение *Сторож хотел унести мертвую собачку*, слабослышащий ученик IV класса не смог в нем разобраться, так как слово *мертвую* он понимал как *морда*. В другом случае ученик того же класса объясняет словосочетание *бездомный волк* словами: *это значит ему неудобно что-то*. Совершенно очевидно, что недостаточное различение сходных по контуру звучания слов *бездомный* и *удобно* является причиной затруднения в понимании читаемого слабослышащим ребенком текста.

Грамматический строй речи слабослышащих детей резко отличает этих детей от учащихся школы для глухих.

Учащиеся второго отделения школы слабослышащих быстрее овладевают развернутыми предложениями, но в этих предложениях можно обнаружить дефекты, каких совсем почти не бывает у учащихся специальной школы для глухих.

В речи слабослышащих детей мы постоянно встречаемся с выпадением безударных частей слова, в том числе с выпадением начальной и конечной его частей. Слабослышащие ученики пользуются словами, лишенными префиксов и окончаний, а подчас и суффиксов. Подобных искажений мы никогда не встречаем в речи глухих школьников.

Особое своеобразие, в отличие от нормально слышащих детей и глухих учащихся специальной школы, составляет письмо слабослышащих детей.

Как было описано выше, неполноценный слух не дает слабослышащим возможности в полной мере усвоить звуковой состав слова, поэтому они смешивают в письме одни звуки с другими, пропускают в словах то одни, то другие части, не стоящие под ударением, и подчас искажают слова до их полной неузнаваемости.

Смазанное произношение слов скрывает его неправильность. Слабослышащие дети легко повторяют вслед за окружающими неизвестные им слова, часто овладевают более или менее развернутой речью. Все это симулирует благополучие в речевом запасе и создает трудности в отношении выбора учебного материала, доступного ученикам. Отсюда все нарастающие пробелы в знаниях, которые становятся препятствием к успешному обучению детей с частичным нарушением слуха.

Перед специальной школой для слабослышащих детей стоят задачи: создать такие условия речевой практики, при которых максимально использовалась бы способность слабослышащего ребенка с помощью неполноценного слуха овладеть речью хотя бы в недифференцированном, глобальном, недостаточно расчлененном виде, а также помочь ему с помощью сохранных анализаторов пополнить те пробелы, которые возникают вследствие слуховой недостаточности.

Немалое принципиальное значение в освещении проблем дифференцированного обучения детей с недостатками слуха приобретает вопрос об использовании вспомогательных средств общения: мимической речи и дактилологии.

Как указывалось выше, мимический способ общения у ранооглохшего ребенка развивается на основе потребности в общении. Именно поэтому мимическая речь используется как вспомогательное средство в учебно-воспитательной работе с глухими детьми в тот период, когда их словесная речь еще очень бедна и развитие ее совершается еще очень медленно. Здесь используются самые элементарные жесты, которые служат наглядным средством сообщения изучаемого материала.

Иные требования в этом отношении должны быть предъявлены к педагогическому процессу в школе для слабослышащих детей. Развитие их словесной речи, как мы видели выше, протекает не только на основе специального обучения, но и в непосредственном общении. Интенсивность развития речи на основе непосредственного общения будет, естественно, тем больше, чем больше потребность в общении. Поэтому мы считаем неправильным использовать мимическую речь в учебном процессе в школах для слабослышащих. В противном случае

мимическая речь будет удовлетворять потребность учащихся в общении и тем самым задержит самостоятельное развитие словесной речи слабослышащих учеников. При отсутствии мимической речи слабослышащие дети, стремясь быть понятыми, все с большим эффектом используют свою далеко не полноценную речь. Поэтому мимическая речь может послужить тормозом в развитии словесной речи слабослышащего ребенка, и педагог, обучающий слабослышащего ребенка, должен максимально использовать все способы наглядного обучения, чтобы заменить недостающие речевые средства, избегая всякого мимического общения с ребенком. То же самое касается и глухих детей, сохранивших речь к моменту поступления в школу.

Процесс накопления средств языкового общения у слабослышащих детей протекает значительно интенсивнее, чем у глухих, поэтому задержка общего развития этих детей не будет столь значительной, как это может иметь место у глухих детей.

Исходя из нежелательности использования мимической речи при обучении слабослышащих детей, их не следует обучать не только в одном классе с ранооглохшими, но и в одной школе.

Использование дактилологии в качестве вспомогательного средства уместно при обучении всех категорий детей с недостатками слуха. Особое значение может иметь дактилология для уточнения звуко-буквенного состава искаженных слов, самостоятельно приобретенных слабослышащими детьми.

Для более эффективного овладения морфологическими закономерностями языка в процессе устного общения положительная роль дактилологии бесспорна для всех категорий детей с недостатками слуха. В школе для глухих дактилология служит эффективным средством накопления речевого запаса в процессе обучения.

Мы изложили здесь соображения о дифференцированном подходе к детям с недостатками слуха, имея в виду в основном детей, которые не прошли специальной дошкольной подготовки. Между тем материалы нашего исследования позволили установить исключительную роль раннего обучения детей с недостатками слуха. Мы привели выше факты, подтверждающие то положение, что слабослышащие дети при ранней потере нормального слуха могут прийти в школу с хорошо развитой речью при условии рано предпринятого специального обучения.

И глухие дети при условии раннего их обучения также могут прийти в школу с данными, в корне отличающимися от тех, которые мы отмечаем у детей, не обеспеченных дошкольным обучением.

Своевременно оказанная педагогическая помощь только что оглохшему ребенку (уже успевшему при помощи слуха в той или иной степени овладеть речью) может обусловить сохранность речи даже у детей, теряющих слух в 2,5 — 3 года.

Таким образом, дошкольное и преддошкольное обучение создает в свою очередь некоторые варианты развития речи у детей с недостатками слуха; естественно, эти обстоятельства не могут игнорироваться при выборе методов работы и программных требований.

Многообразие факторов, влияющих на развитие детей с недостатками слуха, с неизбежностью приводит к индивидуальным различиям, характеризующим учащихся. Индивидуальный подход в советской массовой школе является одним из важнейших принципов. В несравненно большей степени это требование становится актуальным в школах для детей с недостатками слуха.

Индивидуальный подход в школе слабослышащих имеет исключительное значение. Вспомним то разнообразие в характеристике речи слабослышащих детей, какое мы представили в своем изложении. Совершенно очевидно, что распределение всех этих детей только на две основные группы не обеспечивает окончательного решения вопроса о дифференцированном их обучении.

Не менее разнообразны и глухие дети, сохранившие речь. Различное время возникновения глухоты и различные условия обучения, естественно, способствуют разнообразию в степени сохранности речи этих детей. Различные остатки слуха у рано-оглохших детей в свою очередь создают большое разнообразие в составе учащихся школ для глухих. Легко представить себе всю сложность и ответственность педагога, работающего в классе с таким разнообразным составом.

В свете этих фактов нам кажется особенно важным осуществление индивидуального подхода к каждому учащемуся. Без предварительного исследования слуха и речи учащихся и систематического изучения их в процессе обучения мы не мыслим учебно-воспитательной работы, направленной на целесообразное разрешение сложнейшей задачи — воспитать детей с недостатками слуха полноценными, трудоспособными членами общества.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров И.Н.* К вопросу о значении аурикуло-пальцебрального рефлекса. «Русская отоларингология», 1926.
- Александровская М.А.* Закрепление правильного произношения в речи глухих учащихся. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 5.
- Андреев Л.А.* Физиология органов чувств. Глава «Слух». — М.: Изд-во МГУ, 1941.
- Базилевская В.Н.* Речевые игры в школе глухонемых, изд. 2. - М.: Учпедгиз, 1956.
- Его же.* Развитие речи глухонемых детей в игре. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Барабаш А.Ф.* Из опыта работы по осуществлению речевого режима в Харьковской специальной школе для глухонемых им. Н.К. Крупской. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. IV, 1957.
- Басова А.Г.* История обучения глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1940.
- Боришпольский Е.С.* О всеобщем обучении глухонемых. - Спб., 1914.
- Белынюков В.И.* Недостатки произношения слова и их устранение у глухонемых и тугоухих учащихся. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Белынюков В.И., Нейман Л.В.* Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- Белоголовов Н.В.* О слуховой ориентации в пространстве. «ЖУНГБ», № 9-10, 1925.
- Бейн Э.С.* Парафазии при различных формах афазий (психологический анализ). Сб. «Вопросы клиники и патофизиологии афазий». — М.: Медгиз, 1961.
- Богданов-Березовский М.В.* Положение глухонемых в России. - Спб., 1901.
- Его же.* Вспомогательные средства слуха. - Спб., 1913.
- Его же.* К вопросу о патологии и терапии нарастающей глухоты. «Русский врач», 1902, № 38.
- Его же.* Восстановление слуха у глухонемых. - Спб., 1900.
- Бондаренко А.Т.* К вопросу об утомляемости слухового нерва. «ЖУНГБ», 1925.

- Его же.* К вопросу о рационализации исследования слуха шепотной речью. «Вестник советской оториноларингологии», 1935, № 3.
- Боскис Р.М.* О развитии словесной речи глухонемого ребенка. — М.: Учпедгиз, 1939.
- Ее же.* Речевые нарушения у детей со сниженным слухом. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1 — 2. — М.: Учпедгиз, 1948.
- Ее же.* К дифференциальной диагностике речевых нарушений у тугоухих детей. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. I — II. — М.: Учпедгиз, 1950.
- Ее же.* К диагностике речевых расстройств при тугоухости у детей. «Вестник оториноларингологии», 1952, № 2.
- Ее же.* К вопросу обучения русскому языку в школе тугоухих. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. III — IV. — М.: Учпедгиз, 1951.
- Ее же.* Вопросы изучения и воспитания глухих и тугоухих детей. «Известия АПН РСФСР», вып. 48, 1953.
- Ее же.* Обучение детей с недостатками слуха в массовой школе. «Советская педагогика», 1956, № 8.
- Ее же.* К теории специального обучения детей с частичным дефектом слуха. «Доклады АПН РСФСР», 1948, № 3.
- Ее же.* Теоретическое обоснование специального обучения слабослышащих детей. Тезисы доклада, прочитанного на научной конференции по вопросам перестройки специальных школ. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Ее же.* Обучение глухонемых детей словесной речи. «Учебно-воспитательная работа». Бюллетень № 6, 1939.
- Ее же.* Особенности речевого развития глухонемого школьника. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», т. XXXVI, вып. 1, 1946.
- Ее же.* Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования их речи. «Известия АПН РСФСР», вып. 62, 1954.
- Ее же.* Комплектование школ для детей с недостатками слуха. «Труды научной сессии по дефектологии». — М., 1956.
- Ее же.* Об аномальном развитии детей с недостатками слуха. Сб. «Остаточный слух». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Ее же.* Проблема обучения тугоухого ребенка в специальной школе. «Труды научной сессии по дефектологии». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- Ее же.* Принципы специального обучения русскому языку слабослышащих детей. «Труды второй научной сессии по вопросам дефектологии». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Ее же.* Проблема специального обучения ребенка с частичным дефектом анализатора. Доклад на третьей научной сессии Института дефектологии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Ее же.* Некоторые принципы диагностики аномального развития ребенка с частичным поражением анализатора. «Известия АПН РСФСР», вып. 117, 1961.
- Ее же.* Особенности овладения звуковым составом слова тугоухими детьми. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1, 1953.
- Боскис Р.М.* (ред.). Изучение и обучение детей с недостатками слуха. «Известия АПН РСФСР», вып. 117, 1961.
- Боскис Р.М., Морозова Н.Г.* О развитии мимической речи глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых. Сб. «Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых». М., 1939, № 7 (10).
- Боскис Р.М., Левина Р.Е.* Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляций у детей. «Известия АПН РСФСР», вып. 15, 1948.
- Боскис Р.М., Левина Р.Е.* Влияние недостатков произношения на усвоение грамоты и правописания. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. III — IV. — М.: Учпедгиз, 1950.
- Боскис Р.М., Коровин К.Г., Синяк В.А.* Формирование грамматического строя языка у тугоухих учащихся. (Первоначальный период обучения во втором отделении школы тугоухих). — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.
- Васильев И.* Методика обучения глухонемых. — Спб., 1900. *Винник С.А.* Слуховое утомление при длительном воздействии звука. «Вестник отоларингологии», 1938, № 1.
- Виноградов В.В.* Русский язык. (Грамматическое учение о слове). — М. — Л.: Учпедгиз, 1947.
- Власова Т.А.* Влияние нарушения слухового анализатора на психическое развитие ребенка. Дисс, 1952.
- Ее же.* О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
- Волкова К.А.* Уроки по технике речи в школе глухонемых. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. V. — М.: Учпедгиз, 1957.
- Волкова Л.С.* Первоначальный период работы над задачей. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. II. — М.: Учпедгиз, 1957.
- Воячек В.И.* Функция кохлеарного аппарата. «Вестник ушных, горловых и носовых болезней», март, 1914.
- Его же.* Современное исследование слуха речью. «Русский врач», 1906, № 2.
- Его же.* Развитие учения об исследовании слуха за последнее 10-летие. «Вестник ушных, горловых и носовых болезней», ноябрь, 1911.
- Вульфсон СИ., Шнайер ЕЛ., Тарасенко Т.С.* Опыты лечения глухоты и глухонемых электроакустическими приборами проф. Н.А. Скрицкого. «ЖУНГБ», 1931, № 7-8.
- Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Его же.* Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Выгодская Г.Л.* О творческих играх глухих дошкольников, «Педагогические чтения». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Гвоздев А.Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
- Его же.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка (2 части). — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.

Гераскина Е.И., Понгильская А.Ф. Опыт обучения глухонемых детей в школе слышащих. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. VI (83). — М.: Учпедгиз, 1957.

Гинзбург И.Е. О взаимоотношении между остротой слуха для шепотной и разговорной речи. «ЖУНГБ», 1930, № 1-2.

Гладков А.А. К вопросу о звуковом зрачковом рефлексе. «ЖУНГБ», 1929, 61.

Гозова А.П. Наглядно-образное мышление глухих и слышащих школьников при решении практических задач на соотнесение части и целого. «Тезисы докладов на съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.», вып. 1. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Ее же. К вопросу о наглядно-образном мышлении глухонемых учащихся. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 2.

Ее же. О развитии осязательных восприятий у глухонемых школьников. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 4. — М.: Учпедгиз, 1957.

Ее же. Особенности осязательного и зрительного восприятия плоских и объемных предметов глухонемыми школьниками. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 2.

Гробштейн СЕ. Зависимость успеваемости школьников от остроты слуха. «Архив советской оториноларингологии», 1936, № 2.

Громов Ц. К вопросу о слуховой и вестибулярной функции у глухонемых и их взаимоотношение, «ЖУНГБ», 1938, т. 15, кн. 1.

Говсеев Н.А. Распознавание глухоты. «Вестник оториноларингологии», 1947, № 2.

Данюшевский И.И. Против извращений в сурдопедагогике. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1 — 2. — М.: Учпедгиз, 1950.

Его же. Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.

Денев Д. Обучение глухонемых в Болгарии. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. III. — М.: Учпедгиз, 1957.

Дульнева Л.С. Значение экскурсий для общего развития учащихся школы глухонемых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1. — М.: Учпедгиз, 1957.

Ее же. Использование учащимися знаний по грамматике в работе над изложением в школе глухонемых. Сб. «Обучение глухонемых детей русскому языку». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Дьячков А. И. Система образования глухонемых, позднооглохших, тугоухих в СССР и капиталистических странах. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», т. XXXVI, 1946.

Его же. Методика преподавания арифметики в школе глухонемых. Пособие для студентов педагогических институтов и учителей школ глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1953.

Его же. Математическое развитие безязычных глухонемых. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», 1955.

Дьячков А.И., Доброва А.Д. (ред.). Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. — М.: Учпедгиз, 1949.

Дьячков А.И., Рау Ф.Ф. Вопросы формирования речи и компенсации дефектов слуха у глухонемых и тугоухих школьников. «Труды Научно-исследовательского института дефектологии». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.

Дюнова-Тарасова М.Г. Аппаратурное исследование слуха (для практической работы). Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Енько П.Д. Методика обучения глухонемых по естественному способу. — СПб., 1907, 1911.

Заморенко Е.Ф. Начальное обучение глухонемых словесной речи. — М.: Учпедгиз, 1941.

Занков Л.В., Соловьев ИМ. Очерки психологии глухонемого ребенка. — М.: Учпедгиз, 1940.

Его же. Вопросы обучения и развития учащихся. «Советская педагогика», 1955, № 8.

Его же. О сочетании слова учителя и наглядных средств в обучении. «Вопросы психологии», 1957, № 6.

Зикеев А.Г. Использование побудительной речи на начальном этапе обучения слабослышащих детей. Тезисы доклада, прочитанного на научной конференции по вопросам перестройки специальных школ. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Зикеев А.Г., Коровин К.Г. Уроки русского языка в 3-м классе 2-го отделения школы слабослышащих. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Зикеев А.Г., Коровин К.Г. Уроки русского языка в 4-м классе 2-го отделения школы тугоухих. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

Зимкин Н.В., Эйдин Д.И. Психологические факторы при исследовании слуха речью. «Вестник советской оториноларингологии», 1935, № 3.

Зыков С.А. Вопросы обучения глухонемых детей грамоте. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 3 — 4. — М.: Учпедгиз, 1947.

Его же. Проблема речи как средства общения в школе глухонемых. «Труды Института дефектологии». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Его же. Обучение глухих детей языку. Методическое руководство для учителей и воспитателей подготовительных классов. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Его же. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Зыков С.А., Корсунская Б.Д. Урок в школе глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1954.

Иванов-Смоленский А.Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальных систем мозговой коры. «Журнал высшей нервной деятельности», т. 4, вып. 1, 1951.

Его же. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. — М.: Медгиз, 1952.

Его же. Основные проблемы патофизиологии высшей нервной деятельности. — М.: Медгиз, 1933.

Иванов А.Ф. О причинах глухонмоты. «Вестник», 1911.

Его же. К патологической анатомии врожденной глухонмоты. «Ежемесячник», 1907, № 12.

Исаенко Л.А., Слезина Н.Ф., Акименко И.П. Практические работы учащихся школы глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1956.

Каверин Е.К. О развитии речи детей первых двух лет жизни. — М.: Медгиз, 1950.

Каплинская К.П. Использование слухового восприятия в работе над исправлением недостатков произношения тугоухих детей. Сб. «Учеб-

но-воспитательная работа в специальных школах», вып. VI (83). — М.: Учпедгиз, 1957.

Каше Г.Л., Никотина Н.А., Шуйфер Р.И., Евлахова Э.А. Исправление недостатков произношения чтения и письма учащихся. «Специальная школа», вып. 1—2, 1960.

Кисилевский И.М. К вопросу о технике исследования слуха шепотом. «ЖУНГБ», 1931.

Книшпер А.П. Организация среды как основной фактор развития речи и мышления глухонемого. «Специальная школа», вып. 2 (96), 1960.

Колтуненко И.В. О связи развития речи учащихся с различными видами общественно полезного труда. «Специальная школа», вып. 2 (96), 1960.

Кольцова М.М. О возникновении и развитии второй сигнальной системы у детей. «Труды физиологического института им. И.П. Павлова», т. IV, 1949.

Комаров К.В. Работа над наречиями и словами категории состояния в младших классах школы глухонемых. «Специальная школа», вып. 2 (96), 1960.

Комедантов Л.Е. О слуховой функции и способах ее улучшения. Сб. «Проблемы восприятия слуха и речи», 1935.

ЕГО же. Вопросы физиологии и патологии уха. — Л., 1937.

ЕГО же. Утомляемость слуха. «ЖУНГБ», 1924.

Компанеев С.М. Глухонмота. В кн. «Болезни уха, носа и горла», т. 1, ч. 2. - Киев: Гос. мед. изд-во УССР, 1937.

ЕГО же. Методы обнаружения притворной глухоты. «Вестник», 1913.

ЕГО же. К вопросу о причинах глухоты. «ЖУНГБ», 1930, № 10—12.

Коровин К.Г. Построение предложения в письменной речи тугоухих учащихся. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

ЕГО же. Система работы по практическому формированию грамматического строя языка в школе слабослышащих. Тезисы доклада, прочитанного на научной конференции по вопросам перестройки специальных школ. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Коровин К.Г., Слезина Н.Ф. Из опыта обучения глухонемых и тугоухих детей. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

Корсунская Б.Д. Словообразование в развитии речи глухонемого ребенка. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1-2. - М.: Учпедгиз, 1947.

ЕГО же. О состоянии словесного общения глухонемых школьников. «Известия АПН РСФСР», вып. 77, 1956.

ЕГО же. Новая программа образовательно-воспитательной работы дошкольных учреждений в связи с перестройкой работы школ. Тезисы доклада на научной конференции по вопросам перестройки специальных школ. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

ЕГО же. Пути обучения речи (Из опыта работы по обучению глухих детей от 3 до 8 лет). - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

ЕГО же. Методические указания к использованию дактильной речи в обучении глухонемых школьников. «Специальная школа», вып. 2 (96), 1960.

Корсунская Б.Д., Шиф Ж.И. Пути обучения глухонемых школьников правильному изменению и употреблению падежных окончаний. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1. — М.: Учпедгиз, 1946.

Корсунская Б.Д., Морозова Н.Г. О постановке понятий в младших классах глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1939.

Красногорский Н.И. Выступление на Объединенной научной сессии АН СССР и АМН СССР, посвященной проблемам физиологического учения акад. И.П. Павлова. Стенографический отчет, 1950.

Круковер И.М. Об утомляемости слуха. «Вестник оториноларингологии», 1926, № 4-5.

Кулагин Ю.Л. Развитие осязательного восприятия рельефных изображений слепыми детьми. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 1.

Лаговский Н.М. Основы сурдопедагогики. — М.: Учпедгиз, 1931.

ЕГО же. Петербургское училище глухонемых. — СПб., 1910.

ЕГО же. Обучение глухонемых устной речи. — Александровск, 1911.

Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). — М.: Учпедгиз, 1951.

ЕГО же. О перестройке принципов анализа речевых нарушений у детей. «Специальная школа», вып. 1, 1960.

ЕГО же. О влиянии общего недоразвития речи на усвоение письма. «Специальная школа», вып. 4 (98), 1960.

ЕГО же. Нарушение письма у учащихся массовой школы. «Специальная школа», вып. 1, 1961.

ЕГО же. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Лемберский Б.А. Роль так называемой отолитовой реакции и показания к активизации слуха. «ЖУНГБ», 1931.

Локтионова О.И. Обучение словесной речи и грамоте детей с комбинированными слухоречевыми поражениями. Сб. «Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи», под ред. М.Л. Шкловского, 1939.

Луков И.И. К вопросу о скарлатинозных отитах. «Русская отоларингология», 1925, № 4.

Лурия А.Р. О патологии грамматических операций. «Известия АПН РСФСР», вып. 3, 1946.

ЕГО же. Очерки психофизиологии письма. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

ЕГО же. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.

ЕГО же. Принципы отбора детей в вспомогательные школы. «Советская педагогика», 1955, № 6.

ЕГО же. Роль речи в психическом развитии ребенка. «Вопросы психологии», 1958.

ЕГО же. Психология в диагностике мозговых поражений и восстановление нарушенных функций. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Лурия А.Р. (ред.) Умственно отсталый ребенок. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Лурия А.Р., Эйдинова М.Б., Лубецкая-Россельс Е.М. Профилактика нервно-психических отклонений у учащихся. «Специальная школа», вып. 3 (97), 1960.

Макавеев В.Л. Руководство по использованию звукоусиливающей аппаратуры в школах для глухонемых и тугоухих детей. — М.: Учпедгиз, 1955.

Майзлик Ц.А. Изучение мер времени в VI классе школы глухонемых (из опыта работы). Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. III, 1957.

Маркович М.А. Некоторые данные к вопросу о плохих успехах учащихся. «Вестник ушных, горловых и носовых болезней», июнь, 1910.

Масюнин А.М. Примерные разработки слуховых занятий в приготовительном классе школы для глухонемых детей (1-е полугодие). Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. I, 1957.

Его же. Примерные разработки слуховых занятий в I классе школы для глухонемых детей (1-е полугодие). Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. III, 1957.

Его же. Использование остатков слуха глухонемых школьников при устранении дефектов произношения фразы. «Специальная школа», вып. 1 (95), 1960.

Его же. Роль остатков слуха в работе над произношением звуков речи. «Специальная школа», вып. 1 (95), 1960.

Его же. Устранение у глухонемых призывков и недостатков в словесном ударении на уроках техники речи. «Специальная школа», вып. 1 (100), 1961.

Его же. О комплексном использовании слухового, зрительного и тактильно-вибрационного восприятия при коррекции произношения у глухих школьников. «Специальная школа», вып. 2 (101), 1961.

Марциновская Е.Н. Темп устной и дактильной речи у глухих школьников. «Специальная школа», вып. 5 (99), 1960.

Ее же. Влияние дактилирования на воспроизведение звукослововой структуры слова у глухих детей. «Специальная школа», вып. 3 (102), 1961.

Метт А.И. Методика обучения чтению с губ оглохших вследствие контузии или ранений. Сб. «Диагностика и лечение военных травм и повреждений органа слуха». — Свердловск, 1946.

Мещераков А.И. Исследование высшей нервной деятельности учащихся школ для глухонемых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. IV, 1957.

Михалойц К.И. Сущность тугоухости и глухонмоты и борьба с ними. — Баку, 1935.

Могильницкий М.П. Влияние снижения внутричерепного давления на восприятие слуха и применение этого метода в лечении тугоухости. «Вестник оториноларингологии», 1926, № 4 — 5.

Морис А. Лечение глухоты перевоспитанием слуха. «Ежемесячник», 1913, № 12.

Морозова Н.Г. Работа над книгой в школе глухонемых. Бюллетень «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 2.

Ее же. О понимании текста. «Известия АПН РСФСР», вып. 7, 1946.

Ее же. О самостоятельной письменной речи глухонемого школьника. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», т. 49, вып. 3, 1947.

Ее же. Внеклассное чтение в школе для глухонемых. Бюллетень «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1939, № 6 (9).

Ее же. Понимание основной мысли рассказа глухонемыми школьниками. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 4, 1946.

Ее же. Особенности понимания читаемого текста глухонемыми школьниками. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 2, 1946.

Ее же. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников. Опыт психолого-педагогического анализа. — М.: Учпедгиз, 1953.

Ее же. Особенности мотивации речи и ее развитие у глухонемых детей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Муссей И.И. К вопросу о «бинауральном слухе». «ЖУНГБ», 1925, № 3-4.

Нейман П.А. К методике индивидуального и коллективного обследования в школе. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Его же. К обучению речи на слух глухонемых с остатками слуха. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Нейман Л.В. Состояние слуховой функции у тугоухих школьников. «Известия АПН РСФСР», вып. 79, 1956.

Его же. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. — М.: Учпедгиз, 1959.

Его же. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Восприятие звуков речи тугоухими и глухонемыми детьми. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. VI, 1957.

Нейман Л.В. (ред.). Остаточный слух у тугоухих и глухонемых детей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Новикова Л.А. Электрофизиологическое исследование речевых кинестезии. «Материалы совещания по психологии». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Новоселов Л.А. Инструктирование на уроках труда в школе глухих. «Специальная школа», вып. 5 (104), 1961.

Нудельман М.О. О различении глухонемыми детьми неречевых звуков. «Специальная школа», вып. 3 (97), 1960.

Оппель В.В. Расстройство речи и тугоухость у детей школьного возраста. Сб. «Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи». — М.: Учпедгиз, 1939.

Орфинская З.К. Методика работы по развитию речевого слуха в процессе обучения в слуховом классе. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Ее же. Динамика остаточной слуховой функции у акупатов под влиянием активации в связи с этиологией глухоты. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Ее же. Методика работы по развитию речевого слуха в процессе обучения в слуховом классе. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей». — М., 1936.

Пармонова Н.П. О возрастных особенностях взаимодействия двух сигнальных систем. «Журнал высшей нервной деятельности», вып. 5, 1957.

Ее же. Ориентировочный рефлекс при исследовании слуховой чувствительности в норме и патологии. Сб. «Ориентировочный рефлекс». - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Паутов Н.А. Усовершенствованный способ исследования слуха речью. «ЖУНГБ», 1924, № 10-12.

Его же. О колебании слуховых норм. «Русская отоларингология», 1924, № 2.

«Павловские среды». - М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949.

Павлов И.П. Полное собрание сочинений. — М.: Изд-во АН СССР, 1951-1952.

Павлов А.Л. Об определении верхней границы слуха. «ЖУНГБ», 1926, № 7-8.

Понгильская А.Ф. Обучение глухонемых детей русскому языку. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Ее же. Из опыта работы по формированию речевого общения глухих детей. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Попов М.Ф. Количественное определение остроты слуха. «ЖУНГБ», 1924.

Потапов И.М. Объективный симптом глухоты после менингита. Сб. «Русская отоларингология», 1924, № 4.

Потебня А.А. Мысль и язык. — Госиздат Украины, 1926.

Его же. Из записок по русской грамматике, т. 1—2, 1888.

Преображенский Б.С. Принципы классификации школьной тугоухости. «ЖУНГБ», 1938, № 1.

Его же. К вопросу о значении остроты слуха в школьном возрасте. В кн. «Вопросы обучения и воспитания детей». — Изд-во Московского городского института глухонемых, 1940.

Его же. Глухонмота. — М.: Медгиз, 1933.

Преображенский С.С. О глухонмоте и методах обучения глухонемых. - М., 1896.

Его же. О глухонмоте и глухоте. — М., 1901.

Рау Ф.А. Использование остатков и зачатков слуха по методу Бецольда — Кройса. «Вопросы дефектологии», 1923, № 2.

Его же. О глухонмоте, глухоте и тугоухости. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», т. XXXVI, 1946.

Рау Ф.А., Лаговский Н.М., Басова А.Г. Методика обучения глухонемых. — М.: Учпедгиз, 1934.

Рау Ф.А., Рау Ф.Ф. Методика обучения глухонемых произношению. Пособие для учителей школ глухонемых и студентов дефектологических факультетов и пединститутов, изд. 4-е. — М.: Учпедгиз, 1959.

Рау Ф.Ф. Обучение чтению с губ. «Ученые записки кафедры сурдопедагогики МГПИ им. В.И. Ленина», т. XXXVI, вып. 1. — М., 1946.

Его же. Компенсаторная роль сохранных анализаторов в формировании устной речи у глухих детей. Доклад на конференции по проблеме компенсаторных приспособлений. — М.: Изд-во АПН РСФСР.

Его же. Руководство по обучению глухонемых произношению. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Его же. Обучение глухонемых произношению. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Его же. О чтении с губ. «Специальная школа», вып. 3 (102), 1961.

Рау Ф.Ф., Нейман Л.В. Вопросы формирования произношения и развития слухового восприятия у глухонемых и тугоухих школьников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых учащихся. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.

Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Рау Е.Ф. О воспитании глухонемого ребенка дошкольного возраста в семье. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.

Ее же. Воспитание детей с недостатками слуха в специальных яслях. — М.: Медгиз, 1955.

Редозубов С.П. Обучение русскому языку детей семилетнего возраста в период обучения грамоте. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.

Ржевский С. Слух и речь в свете современных физических исследований. - М.-Л.: Изд-во ОНТИ НКТП СССР, 1936.

Рождественский Н.С. Обучение глухонемых словесной речи и грамматике. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 2, 1946.

Розанова Т.В. Развитие двигательной памяти глухонемых и нормально слышащих школьников. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.», вып. 1. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Розенгарт-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. - М., 1948.

Рудницкая Э.Г. Снизим второгодничество — поможем тугоухим. «За коммунистическое воспитание», 1930, № 12/13.

Рязанова С.В. Из опыта работы по развитию разговорной речи во II и III классах. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1. — М.: Учпедгиз, 1957.

Симонов Б.Б. Мышление взрослого глухонемого и роль мимики в процессе обучения его словесно-логической речи. «Специальная школа», вып. 4 (98), 1960.

Синяк В.А. К вопросу о формировании словесной речи у глухонемых. «Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина», т. 66, разд. 1, вып. 5. — М.: Учпедгиз, 1952.

Его же. Особенности усвоения личных местоимений глухонемыми учащимися. — М.: Учпедгиз, 1955.

Скороходова О.И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Смирнов А.А. Состояние психологии и ее перестройка на основе учения И.П. Павлова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

Его же. Психология запоминания. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Смирнова Л.В. Понимание слов слабослышащими учащимися 5-го класса в связи с объяснительным чтением. «Специальная школа», вып. 5 (99), 1960.

Соколов Е.Н. Изучение процесса восприятия и вопросы его моделирования. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.», вып. 2. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Соколянский И.А. Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 1.

Соловьев И.М. Анализ воспринимаемых предметов в развитии слышащего и глухого школьника. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня—4 июля 1959 г.», вып. 1. — М.: Изд-во АПН РСФСР.

Соловьев И.М., Шиф Ж.И., Нудельман М.М., Обозова Е.И. Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. Сравнительные психологические исследования глухонемых и слышащих школьников. — М.: Учпедгиз, 1957.

Соловьев И.М., Шиф Ж.И. К психологии наглядного мышления. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня—4 июля 1959 г.», вып. 1, т. III. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Соловьев И.М. (ред.). Сб. «О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

Сохин Ф.А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П. Павлова. «Советская педагогика», 1951, № 7.

Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Страхова М.И. Словарная работа в 7-м классе школы глухонемых на уроках русского языка. Сб. «Обучение глухонемых детей русскому языку». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

Его же. Ощущение музыкального звука. «Ученые записки Научно-исследовательского института психологии», т. 1, 1949.

Его же. Психология музыкальных способностей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.

Тимохин В.П. Изучение и анализ уроков по арифметике в школе для глухонемых детей. «Вопросы сурдопедагогики». — Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1953.

Титова М.Ф. Характер овладения произношением звуков в условиях обучения глухонемых речи, начиная с дактильной формы. «Специальная школа», вып. 1, 1960.

Ее же. Особенности усвоения произношения слова у глухих детей, начинающих обучение речи с дактильной формы. «Специальная школа», вып. 3 (97), 1960.

Ее же. Овладение произношением слова, первоначально усваиваемого глухими детьми в дактильной форме. «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 3.

Токарева О.А. Устранение фонологических дефектов произношения звуков как средство повышения внятности речи глухонемых. Автореферат дисс. — М., 1953.

Токарева О.А. О повышении внятности речи глухонемых при устранении фонологических дефектов произношения фонем. «Известия АПН РСФСР», вып. 79, 1956.

Томилова М.А. К вопросу о понимании связи слов предложения глухонемым школьником. «Известия АПН РСФСР», вып. 9, 1947.

«Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых». — М., 1911.

Ундрец В.Ф. Результаты исследования воспитанников ЦИГ в Петербурге. «ЖУНГБ», 1924, № 1-2.

Его же. К вопросу о патологоанатомических изменениях при глухоноте. «ЖУНГБ», 1925, № 1-2.

Ушинский К.Д. Избранные произведения. — М., 1946.

Феофанов М.П. Об употреблении предлогов в детской речи. «Вопросы психологии», 1958, № 3.

Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. — М.: Медгиз, 1949.

Флери В. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и способам образования, самым свойственным их природе. — Спб., 1835.

Его же. Правила преподавания глухонемым изустного слова. — Спб., 1856.

Его же. О преподавании изустного слова глухонемым. — Спб., 1859.

Храковская-Черняк В.П. К вопросу о классификации тугоухости под углом зрения трудоустройства и профконсультации. «ЖУНГБ», т. 15, 1938.

Цытович М.Ф. Травматические лабиринтиты. «Вестник», 1910, № ПО.

Его же. Невриты восьмого нерва. «Вестник», март, 1911.

Чекурин В.П. Оздоровление тугоухих детей в слуховых классах при нормальных школах. «Вопросы физиологии и патологии уха». — Л.: Изд-во 1-го Ленинградского медицинского института им. И.П. Павлова, 1937.

Его же. Итоги двухлетней работы с тугоухими. Сб. «Глухонотемота, глухота и тугоухость». — Л., 1936.

Чиркин П.И. Опыт развития слуха глухонемых детей. Сб. «Методы воспитания, обучения и изучения глухонемых детей и подростков». — М.: Учпедгиз, 1931.

Членов Е.В. Глухонемые и их обучение в Западной Европе и в России (С изложением новейших попыток развития слуха у глухонемых). — М., 1897.

Шаблинская П.Н. Из опыта работы над разговорной речью в 1-м классе во внеклассное время в школе глухонемых. Сб. «Обучение глухонемых детей русскому языку». — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. «Известия АПН РСФСР», вып. 13, 1948.

Его же. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». — М.: Учпедгиз, 1948.

Шиф Ж.И. Психологический анализ аграмматизма глухонемого. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. 1. — М.: Учпедгиз, 1944.

Ее же. Сравнение объектов и установление сходства глухонемыми школьниками. Сб. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 1.

Ее же. О трудностях дифференциации падежных форм у глухонемых школьников. Сб. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 11 — 12.

Ее же. О нарушениях сравнения при чтении (опыт психологического анализа оптической алексии). «Известия АПН РСФСР», вып. 2, 1945.

Ее же. Развитие познания цвета у слышащих и глухих детей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня—4 июля 1959 г.», вып. 3. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Шевелев П.П. К вопросу о развитии слуха у глухонемых. «ЖУНГБ», 1931, № 5-6.

Шкловский М.Л. Подходы к классификации так называемой глухонмоты и тугоухости. — Л.: Изд-во 1-го Ленинградского областного института глухонемых, 1934.

Его же. Дифференциальная диагностика глухонмоты, глухоты и тугоухости в детском возрасте. — Л., 1935.

Его же. Исследование слуха как диагностический момент афазии. Сб. «Глухонмота, глухота и тугоухость», 1936.

Его же. Расстройства слуха и речи в детском возрасте. — Карго-сиздат, 1939.

Шейбе А. Биографический очерк Бецольда. «Вестник ушных, гор-ловых и носовых болезней», февраль, 1909.

Штейман К.Б. Короткое исследование слуха камертоном. «Вестник советской оториноларингологии», 1931, № 1.

Щерба Л.В. О взаимоотношении дисциплин, изучающих звуки речи. Сб. «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глу-хих и тугоухих». — М.: Учпедгиз, 1936.

Яковенко С.Г. Мимическая и устная системы обучения глухонемых. «Вестник попечительства», 1903—1904.

Ее же. Обучение глухонемых по слуху. «Вестник попечительства о глухонемых». — Спб., 1905, №3.

Best Harry. Deafness and the deaf in the United States. New York, 1943, XIX.

Bezold F. Ergebnisse der funktionellen Gehorsprüfung. M., m. W., 1950.

Bluett Charles Q. Handbook of information for the hard of hearing. Compiled and arranged by Charles Q. Bluett. Sponsored by California State Dep. of public health and California State Dep. of education Sacramento. California State Dep. of education, 1947.

Boskis R.M. Padagogische Klassifizierung der Kinder mit Gehorstorunsen. «Die Sonderschule», Berlin, 1962, Heft 1.

Brauckmann. Die psychische Entwicklung und padagogische Behandlung schwerhoriger Kinder. Berlin, 1901.

Canfield N. Hearing. A handbook for laymen. New York, Doubleday, 1959, 214 p. (Layman's handbook series).

Carhart R. Speech Audiometry in Clinical Evaluation. «Acta Oto-laryngol.», 1952, № 1-2.

Charpentier M. Cet enfant sera comme les autres, il entendra, il parlera. Paris, Les editions sociales fran?aises, 1956, 183 p.

Danic I.S. Chirurgie de la surdite (L'operation de Lempert). Paris, 1948.

Devereux P.O. Therapeutic education. Its theoretical bases and practice. New York, 1956.

Ewing A.W.Q. Educational guidance and the deaf child. Edited by A.W.Q. Ewing. Manchester university press, 1957, XIII, 345 p.

Ewing I.R. and Ewing A.W.Q. Opportunity and the deaf child. L., 1947, X.

Ewing I.R. and Ewing A.W.Q. New opportunities for deaf children. London, University of London press, 1958, VIII, 1949.

Fletcher H. Speech and hearing in communication, New York, 1953.

Fowler E. and Bask. Causes of deafness in young children. «Arch. otolaryngology», 1954.

Gopfert H. Psychologische Untersuchungen tiber das Ablesen vom Mund bie Ertaubten und Horenden «Zeit schrift fur Kinderfar-schung». Bd. 28, Heft № 3/4, Berlin, 1924.

Hartmann A. Die Schwerhorigen in der Schule und der Unterricht fur hochgradig Schwerhorige in Deutschland. Stuttgart, 1912.

Hedgecock L.D. Speech and hearing problems of the young deaf child. «American Annals of the Deaf», 1955, vol. 100, № 5.

Heese C. Kurzer Abrifi der geschichtlichen Entwicklung der Schwerhorigenbildung in Deutschland. Halle, Marhold, 1953, Heft 3.

Heese G. Schwerhorigkeit bei taubgeborenen Kindes. Halle, Marhold, 1955, Heft 8.

Hirsch Albert Paul. Beobachtungen und Betrachtungen zur sprachlichen Entwicklung eines taubgeborenen Kindes. Halle, Marhold, 1954, Heft 5.

Hofbauer. Die Horklassen. Munch., «Neueste Nachrichten», Nr. 147, 1925.

Hoffman H. Beitrage zur Psychologie des Taubstumm. Wien, 1917.

Kretschmar. Erich (Dresden). Bessere dynamisch-rhythmische Akzentuierung der Erstsprache in der Schwerhorigenschule. «Die Sonder-schule», Berlin, 1959, Heft 5.

Kulemeyer W. Das schwerhorige Kind als medizinisches, psychologisch — padagogisches und soziales Problem. Halle, Marhold, 1949.

Kussmaul. Die Storungen der Sprache, 1940.

Lack A. The teaching of language to deaf children. Based on the natural development of the child. London, Oxford university press, G. Cumberlege, 1955, XV, 380 p.

Laser. Ueber das Vorkommen von Schwerhorigkeit. D. m. W., 1907.

Liebe Willmar (Leipzig). Schulaudiometrie der Schwerhori-genschule in Leipzig. «Die Sonder'schule», Berlin, 1961, Heft 1.

Liebmann. Die Sprache schwerhoriger Kinder. Halle, 1901.

Lindner R. Das Seelenbild des Taubstumm in der Literatur und Abgrenzung des Begriffes «taubstumm». «Padagogisch — Psychologische Arbeiten», Bd. XVI. Leipzig, 1925.

Lindner R. Vergleichende Intelligenz — prufungen. «Padagogisch — Psychologische Arbeiten», Bd. XVI, Leipzig, 1925.

Lindner Gerhart. Methodische Wege der Horerziehung. «Die Sonder-schule», Berlin, 1960, Heft 6.

Ludvik F. Skolstvi pro mladez vyzadujici zvlastni pece. Praha, SPN, 1954 (Pedagogicke aktuality, svazek 60, 645. Kniha edice Deditvi Komenskeho).

Lynndelle V. V. Education of the aurally handicapped. Sacramento, California State department of education 1953, VII («Bulletin of the California State departinent of education», 1953, vol XXII, No 2, January).

Marx H. Kurzes Handbuch der Ohrenheilkunde. Jena, 1947, VIII.

Maspation R., Soule M., Guillemaut J., Fourdon F., Gautie M. L'education de l'enfant sourd par les parents, avant l'ecole. Paris, Les editions sociales francaises, 1955.

MinsKi L. Deafness, muttism and mental deficiency in children. London, Heinemann, 1957, VIII.

Muller A. Schwerhorigkeit als Ursache scheinbarer Agraphie und Allexie. «Zeitschrift fur Kinderforschung», Bd. 20.

Nager F.R. und Reynier I.P. Das Gehororgan bei den angeborenen Kopfmisbildungen. Basel, New York, 1948.

Oleron P. Les sourds-muets. Paris, 1950.

Piecechtei Antonin. Nemoci usni. Praha, 1950.

Research needs in speech pathology and audiology. A special report prepared by the Committee on research. «American speech and hearing association», 1959, VIII.

Rosenau Hans Jorg. Methoden der Horprufung in friihen Kindesalter. «Die Sonderschule», Berlin, 1961, Heft 4.

Scheibe Wolfgang. Sprachunterricht bei schwachsinnigen Gehorlosen». «Die Sonderschule», Berlin, 1959, Heft 2.

Schneider M. Das Denken und das Sprechen des Taubstummen, 1908.

Seeman M. Poruchy detske red. Praha, SZN, 1955.

Taniewski Josef. Zarys audiologii. Warszawa, 1951, 177 s. ill.

Terracol Jean. La tromps d'eustache. e. a. Paris, 1949.

Thiel G. Eine Untersuchung von Kinderzeichnungen taubstunimer Schuller. «Zeitschrift fur Kinderforschung», Bd. 33, Berlin, 1927.

Tiedler M.F. Deaf children in a hearing world. Their education and adjustment. New York, 1952, VIII.

Watson Charles W. A guide the education of the deaf in the public schools of California. Charles W. Watson. Sacramento, California State department of education, 1955 («Bulletin of the California state department education», vol. XXVI, № 5, 1955).

Watson L.A. and Tolan Th. Hearing tests and hearing instruments. Baltimora, 1949, X.

Wedenberg E. Auditory training of deaf and hard of hearing children. Stockholm, 1951.

Wever E.G. Theory of hearing. New York, 1949.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие к новому изданию	5
Предисловие	6
Введение	10
Часть первая	
Особенности слухового восприятия речи у глухих детей и детей с частичным слуховым дефектом	29
Глава 1. Общая характеристика нарушений слуха у детей ...	29
Глава 2. Данные электроаппаратурного исследования	36
Глава 3. Слуховое восприятие речевого материала как ведущий критерий разграничения основных групп детей с нарушениями слуха	39
Глава 4. Изменения слухового восприятия под влиянием формирующейся речи	65
Часть вторая	
Особенности развития речи у глухих и слабослышащих детей	73
Общие замечания	73
Раздел I. Особенности развития речи у глухих детей	75
Глава 1. Причины разнообразия речевого развития глухих детей	75
Глава 2. Условия развития речи у ранооглохших детей	81
Глава 3. Мимическая речь глухонемых	92

Глава 4. Анализ так называемой нелогичности речи ранооглохших школьников	104
§ 1. Особенности употребления слова в речи ранооглохших детей	105
§ 2. Грамматический строй языка ранооглохших детей	118
Раздел II. Развитие речи у слабослышащих детей	140
Общие замечания	140
Глава 1. Особенности пользования словом у слабослышащего ребенка	144
§ 1. Общая характеристика	144
§ 2. Особенности употребления слов	149
§ 3. Искажения слов в произношении	159
Глава 2. Грамматический строй речи слабослышащих детей	166
§ 1. Особенности построения предложения	166
§ 2. Особенности морфологического строя	177
Глава 3. Особенности понимания речи слабослышащими детьми	184
§ 1. Восприятие и понимание устной речи	184
§ 2. Понимание читаемого текста	189
§ 3. Дифференциальный диагноз с сенсорной афазией	196
Глава 4. Письмо слабослышащих детей	224
Глава 5. Причины, определяющие разнообразие в речевом развитии слабослышащих детей	250
Общие замечания	250
§ 1. Роль степени нарушения слуха в развитии речи слабослышащих детей	251
§ 2. Временной фактор в развитии речи слабослышащих детей	257
§ 3. Влияние специального обучения на уровень развития речи у слабослышащих детей	260
§ 4. Зависимость развития речи слабослышащих детей от их индивидуальных особенностей	264
Часть третья	
Педагогическая типология детей с недостатками слуха и обоснование их раздельного обучения	267
Литература	287