

Р. М. БОСКИС

Учителю

о детях
с нарушениями
слуха

Рецензент кандидат педагогических наук доцент
К. В. Комаров (МГЗПИ)

В подготовке данного издания к печати приняла участие
старший научный сотрудник НИИ дефектологии АПН СССР,
доктор психологических наук Л. И. Т и г р а н о в а.

Боскис Р. М.

Б85 Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для
учителя.—2-е изд.,-испр.—М.: Просвещение, 1988.—
128 с.: ил.

ISBN 5-09-000756-X

В книге приводится система работы со слабослышащими
детьми, которые могут обучаться в массовой школе. В пособии
дан практический материал, который поможет учителю преду-
преждать и преодолевать неуспеваемость таких детей.

Книга рассчитана на учителей начальных классов массовой
школы и может быть использована для коррекционной работы
родителями, у которых дети страдают нарушениями слуха.

, 4310010000—213

S—88, инф. письмо — 88

ББК 74.»

103(03)—88 ISBN 5-09-000756-X

Издательство «Просвещение», 1975 Издательство
«Просвещение», 1988, с изменениями

ПРЕДИСЛОВИЕ

Известно, что даже незначительное понижение слуха,
возникшее у ребенка в раннем возрасте, может помешать
нормальному развитию его речи, затруднить обучение в
школе, существенно снизить успеваемость, а подчас и от-
рицательно отразиться на его судьбе.

Как показывают исследования, небольшое понижение
слуха очень часто остается незамеченным, а причины не-
понятной неуспеваемости ученика остаются при этом не-
известными учителю и родителям. Между тем такие за-
труднения в обучении могут быть преодолены при условии
осведомленности учителя о возможных затруднениях ученика,
связанных с недостатком его слуха.

В системе просвещения нашей страны имеется развернутая
сеть специальных учреждений школьного и дошкольного типа,
которые обеспечивают необходимые условия обучения и
воспитания детей с различными нарушениями умственного и
физического развития, и в частности, с расстройством слуха.
Здесь обучение проводится по специальным программам и
методикам с использованием необходимых для коррекции
дефекта пособий и оборудования.

Однако не все дети, лишенные полноценного слуха,
нуждаются в пребывании в специальных школах. При не-
большом понижении слуха и особенно при условии его
раннего распознавания и вовремя оказанной ребенку помощи
может быть достигнута хорошая успеваемость сла-
бослышащего ребенка в массовой школе и соответствующая
коррекция нарушенного развития.

Цель предлагаемой читателю книги — сообщить необ-
ходимые сведения учителю массовой школы, который сможет
принять соответствующие меры для преодоления не-
успеваемости ученика с дефектом слуха. Разобравшись в
причинах неуспеваемости ученика, учитель, в зависимости от
степени поражения слуха и речи, переведет ребенка в
специальную школу, либо организует корректирующие занятия,
которые дадут возможность успешно обучаться ребенку в
массовой школе.

Мы попытались в книге дифференцированно представить педагогический подход к обучению слабослышащие детей в зависимости от степени дефекта.

Дети с более тяжелым расстройством слуха могут оставаться в массовой школе при условии активного участия родителей в коррекционной работе учителя. Для этой цели в книге дано описание своеобразия слуха и речи слабо] слышащих детей и основных приемов коррекционного обучения таких учащихся в массовой школе.

В более легких случаях нарушения слуха окажутся достаточными особое внимание учителя к ученику и описываемая в книге дополнительная работа с ним по обучению чтению и письму.

РОЛЬ СЛУХА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Роль слуха в развитии ребенка очевидна. Без слуха невозможно восприятие речи. Слушая речь, ребенок учится ориентироваться в окружающем мире. Он познает предметы, глядя на них, прикасаясь к ним, прислушиваясь к звукам, которые они издают. Он наблюдает движения и действия окружающих его людей и животных, изменения,, происходящие в окружающей действительности; в меру своих возможностей сопоставляет и осмысливает наблюдаемое с помощью органов чувств. И в этом сложном процессе познания действительности исключительную роль играет речь, воспринимаемая ребенком. Еще задолго до того, как ребенок научится спрашивать и понимать ответы окружающих, он слышит речь близких, которые незаметно для самих себя сопровождают свои действия словами, поясняющими ребенку то, что он сам не смог бы так рано понять. Задолго до того, как ребенок сам научится говорить, он усваивает значение многих слов и словосочетаний, обращенных к нему или произносимых рядом с ним его близкими.

Каждый момент восприятия ребенком окружающей действительности сопровождается благодаря слуху восприятием обращенной к нему речи.

Уже с начала второго года жизни ребенок начинает понимать элементарную речь и связывает ее с окружающими, доступными его непосредственному восприятию предметами и явлениями.

В дальнейшем ребенок благодаря слуху учится спрашивать и понимать ответы, понимать замечания взрослых по поводу его поведения, учится сам выражать свои требования и просьбы, высказывать свои оценки и соображения по поводу наблюдаемых явлений. Сначала он говорит лишь отдельные слова, затем — короткие фразы, и, наконец, овладевает связной речью, которая позволяет ему что-то рассказать, понять чей-то рассказ, книгу, которую ему читают, и т. п.

Чтобы научиться произносить слова, ребенок должен овладеть движениями речевого аппарата. Он должен так-

же усвоить, какие элементы слова произносятся под ударением и какие без ударения с меньшей отчетливостью. Приблизительно к трем годам ребенок обычно уже умея произносить все звуки, составляющие нашу речь. Исключение чаще всего представляет звук *р*, который усваивается несколько позднее, некоторыми детьми — только к четырем—пяти годам.

Чтобы правильно пользоваться в своей речи словами) ребенок с помощью слуха должен обязательно усвоить, и, каких звуков состоит каждое из слов, а также последовательность звуков в каждом из этих слов)

Было бы, однако, ошибочно думать, что ребенок сначала усваивает отдельные звуки, затем собирает их слоги и слова. Процесс овладения словами протекает не так. (Ребенок усваивает сначала наиболее доступные его слуху звуковые комплексы. Обычно это те части слова которые стоят под ударением. Впрочем, и они сначала усваиваются не совсем точно, произносятся искаженно. Позже ребенок, прислушиваясь к речи окружающих, делает попытки произнести их более правильно. Таким образом постепенно уточняется произношение звуков и дополняется звуковой состав слова.», а уже к 4—5 годам у ребенка можно наблюдать сознательные попытки исправить свое произношение. Как известно, ребенок слышит не только речь окружающих, но и собственную, и это позволяет ему уточнить свою речь путем сопоставления с речью взрослых.

Развитие речи у ребенка обязательно предполагает накопление запаса слов в процессе речевого общения а окружающими. Речевая практика ребенка при помощи слухового восприятия создает условия для понимания значений все большего числа слов, которые он, подражая взрослым, по возможности употребляет в разговорах с ними. Восприятие речи при помощи слуха позволяет ребенку соотнести слова с теми предметами, которые они обозначают. Здесь важно отметить, что ребенок, воспринимающий речь окружающих, способен сам усвоить огромный запас слов. Он сам научается называть все окружающие его предметы и действия, качества и признаки предметов, научается высказывать свои желания, жалобы, требования. И все это происходит только благодаря тому, что он слышит соответствующие названия определенных явлений действительности/[^]

Важнейшее значение в развитии речи ребенка имеет усвоение грамматических способов выражения мысли

Большинство грамматических форм слов служит для выражения определенных значений. Так, грамматическая форма числа существительных (*пуговица—пуговицы*) обозначает единичный предмет или группу одинаковых предметов. Включенные в словосочетания с ними обозначения действий или признаков предметов тоже выражаются по-разному, в зависимости от того, идет ли речь об единичном предмете или о группе предметов (*пуговица пришита, пуговицы пришиты*).

То же самое относится и ко всем прочим грамматическим формам слов, как, например, к падежам. Все без исключения падежные формы изменяют значение слова, обозначающего предмет. Так, слово *карандаш* в предложениях *У мальчика нет карандаша* и *Мальчик рисует карандашом* имеет разное грамматическое значение. Во втором предложении слово *карандаш* имеет значение орудия действия, в то время как в первом это же слово обозначает отсутствие предмета. То же самое можно сказать о словах *ножом, пилой, ручкой* в отличие от слов *ножа, пилы, ручки* и т. п.

В русском языке важную роль играют те грамматические формы, которые связаны с употреблением предлогов (*в, на, под, около, для* и др.). Совершенно очевидна разница в значениях таких слов и словосочетаний, как *елка, елки, на елке, под елкой, для елки, о елке* и т. п. Чтобы усвоить значения падежных форм слов, обозначающих предметы и значение предлогов, отображающих отношения между предметами, ребенку необходимо отчетливо слышать изменяющиеся окончания слов и все предлоги, входящие в состав предложений. При этом следует иметь в виду, что окончания слов очень часто не стоят в речи под ударением, и поэтому для их восприятия требуется большая острота слуха. Предлоги также произносятся приглушенно, и поэтому они тоже трудны для восприятия при помощи слуха.

Слова, обозначающие действия, — глаголы — также употребляются в разных значениях при помощи использования различных грамматических форм. Они выражают разное лицо, выполняющее действия (*прыгал, прыгала*), разное время действия (*прыгает, прыгал, будет прыгать*), разное число предметов, производящих действие (*прыгает, прыгают*). Значение глаголов изменяется также при помощи приставок (*прибежал, убежал, выбежал* и т. п.). Приставки и окончания глаголов чаще всего не стоят под ударением и, следовательно, для их восприятия также требуется большая острота слуха.

Чтобы различать некоторые оттенки значений слов обозначающих предметы, необходимо уметь ориентироваться в суффиксах. Например, в словах *козел* — *козленок*, *тигр* — *тигренок* в суффиксах *-енок* и *-енок* выражено обо значение детенышей животных.

При нормальном слухе ребенок проделяет огромную работу, усваивая грамматические формы. Слушая обращенную к нему речь, он научается очень рано пользоваться грамматическими закономерностями языка. Малолетние дети рано (нередко до двух лет) пользуются самостоятельно ласкательными формами типа *мамуля*, *папуля*, *бабу*, и проделяют это не только в результате подражания, но и самостоятельно. Услышав слова *мамуля*, *бабуля*, наблюдаемый нами ребенок двух лет и двух месяцев сам образовывал форму *Нинуля*, *Сашуля*. В 3 года он говорил: «Мама, сними резинку. Она мне натугла. И эту сними, она тоже натугнет». В этих неправильно образованных грамматических формах мы видим самостоятельную сознательную работу маленького ребенка, который, наблюдая грамматические изменения глаголов в речи окружающих, смог перенести усвоенные закономерности на другие глаголы и употребил при этом правильно приставку *на* и глаголы прошедшего времени *натугла* и будущего времени *натугнет*. Таких слов он не мог слышать и образовал их самостоятельно на основе усвоенных языковых закономерностей.

Таким образом, маленький ребенок при помощи слуха овладевает сложнейшей системой языка: приобретает навыки произношения, усваивает звуковой состав огромного числа слов, их употребление, научается понимать значения, заключенные в грамматических изменениях слов и в построении предложений. Все это требует высокой остроты слуха, так как звуки, составляющие нашу речь, не всегда достаточно отчетливы по своему звучанию.

В русском языке в каждом слове лишь один слог обычно стоит под ударением и произносится замедленно и громко; остальные слоги произносятся бегло и приглушенно. Гласные звуки (*а, о, у, и, э*) представляют собой наиболее звучные элементы слова, но в речевом потоке с достаточной четкостью произносится только гласный звук, стоящий под ударением, все же остальные не имеют стабильного звучания. В безударном слоге трудно различить *о — а, е — и* и т. д.

Согласные звуки обладают различной степенью звучности. Так, звонкие согласные звучат более отчетливо.

Более значительной звучностью обладает звук *р*. Глухие согласные в большинстве своем звучат приглушенно.

При стечении нескольких согласных каждый из них воспринимается с трудом (например, в слове *скрипка* трудны для восприятия звуко сочетания *скр* и *пк*). Гораздо легче различить согласные звуки в таких словах, как *бумага*, *кабина*, *собака*. Согласные в сочетании с гласными значительно лучше воспринимаются слухом.

При нормальном слухе все сложные звучания доступны ребенку. Их огромная повторяемость в речевом опыте дает ему возможность усвоить их самостоятельно.

Нельзя, однако, считать, что слышащий ребенок овладевает языком вполне самостоятельно. Окружающие постоянно указывают ему на допускаемые им ошибки, и это позволяет ребенку, проверяя собственным слухом свою речь, исправить недочеты.

Сложный процесс овладения языком начинается очень рано. Как правило, с двух лет дети уже начинают довольно широко пользоваться речью. Немало таких детей, которые в полтора года уже говорят не только отдельными словами, но и целыми предложениями. Правда, употребляемые ими слова и предложения далеко не всегда с достаточной точностью понимаются ими, но употребляются большей частью уместно. В своем речевом опыте при нормальном интеллектуальном и эмоциональном развитии ребенок все более сознательно и осмысленно пользуется речью.

Исследования показывают, что к трехлетнему возрасту ребенок успевает накопить запас, достигающий 2500 слов, и пользуется этим словарем в общении с окружающими, выражая свои мысли фразами из 3—6 слов. Его предложения в этом возрасте уже в основном правильны. Речевая практика ребенка от трех до пяти лет очень велика, он говорит уже не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

К школьному возрасту при нормальном слухе ребенок полностью овладевает языком в той мере, в какой это требуется для устного общения.

Этот сложный процесс может оказаться полностью нарушенным при условии даже небольшого снижения слуха, возникшего в раннем возрасте.

НАРУШЕНИЯ СЛУХА У ДЕТЕЙ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

Часто родители жалуются на плохую речь ребенка. Ребенок мало и неправильно говорит. Иногда и совсем не говорит. В других случаях жалуются на невнимательность или непонятливость, на капризы, непослушание, раздражительность, нелюдимость (ребенок не хочет играть с детьми, очень стесняется посторонних людей и т. п.) и отказ ребенка от общения с окружающими.

В отношении детей школьного возраста мы слышим, обычно, жалобы на неуспеваемость. Ребенок не может на учиться грамоте, а, научившись читать и писать, пишет неправильно, с большим количеством ошибок, с труд справляется с решением арифметических задач, неправильно отвечает или отказывается отвечать на вопросы учителя. Нередко в связи с неуспеваемостью такого ребенка переводят в школу для умственно отсталых детей.

На наш вопрос, хорошо ли слышит ребенок, нас чаще всего уверяют, что слух ребенка не нарушен. Родители обычно рассказывают, что их ребенок слышит звонок, с увлечением прислушивается к звукам радио, охотно слушает телевизор, кладет ручки на телевизор и с удовольствием отмечает вибрацию коробки телевизора. Он реагирует на стук в дверь, на стук упавшего на пол предмета и т. п. Все это не что иное, как проявления восприятия звуков и вибраций окружающих ребенка предметов. И все же для того, чтобы убедиться в том, что ребенок достаточно хорошо слышит, необходимо специально проверить его слух.

Для нормального развития ребенка необходима очень высокая степень сохранности слуха, а между тем наше ухо — очень хрупкий орган. Статистика показывает, что один человек из трех может иметь неполноценное ухо (данные профессора В. И. Воячека).

К счастью, небольшое нарушение слуха у взрослого не составляет особенно большого неудобства для него. Исключение составляют те лица, от которых профессия требует большой остроты слуха (пилоты, парашютисты, радисты, музыканты и другие). Но большинство людей нуждаются в слухе лишь для речевого общения, а для этой цели при условии достаточного владения речью очень часто с успехом может быть использован и неполноценный слух. Среди взрослых часто встречаются лица с неполноценным слухом, то на одно, то на оба уха. Кстати ска-

наш слух постепенно притупляется после 25-летнего возраста. В большинстве случаев мы этого не замечаем. «Сужающие нас лица замечают это довольно редко. При исследовании неполноценного слуха у взрослых, хорошо владеющих речью, обнаруживаются очень интересные факты. Тугоухий, не различающий незнакомые или неожиданно произнесенные даже у самой ушной раковины слова, оказывается способным воспринять хорошо знакомые слова на значительном расстоянии, если его предупредить о том, к какой области они будут относиться. Например, вы говорите взрослому слабослышащему слова самого уха (при этом он вашего лица не видит): *пирамида, облигация, лотерея, учебник, грим* — он вас не слышит. Тот же слабослышащий человек отлично расслышит ваши слова на значительно большем расстоянии, если вы его предупредите о том, что вы будете ему называть — числа или дни недели, месяцы, овощи и т. п.

Если тот же слабослышащий станет к вам лицом, то он может оказаться способным слышать гораздо большее число слов.

Если тот же слабослышащий слушает рассказ с достаточным ему содержанием, то он в общем улавливает смысл рассказа и лишь изредка переспрашивает вас, когда в вашей речи мелькнет неожиданное для него слово или словосочетание. Конечно, подобное восприятие речи оказывается обычным возможным лишь при некоторой степени остаточного слуха. При полной глухоте это невозможно, если только оглохший человек не научился читать с губ, т. е. воспринимать речь зрительно, наблюдая за движениями губ собеседника и по смыслу, по догадке дополнять те элементы речи, которые уловить с губ невозможно.

Итак, слабослышащий взрослый пользуется своим остаточным слухом в речевом общении. Само собой разумеется, что это оказывается возможным только при условии общения на том языке, который хорошо известен лицу, вынужденному по догадке дополнять те элементы речи, которые недоступны его слуху.

Попробуем теперь представить себе, как обстоит дело у ребенка, слух которого оказался в той или иной степени дефектным с раннего возраста, т. е. в первые годы его жизни, когда слух должен служить не столько общению, сколько усвоению первых звуков, первых слов и фраз, составляющих нашу речь.

Как было сказано выше, для овладения ребенком зна-

чением слов, для их различения по звуковому составу требуется высокая степень сохранности слуха. Здесь есть основания рассчитывать на дополнение по догадке. Естественно, ребенку, который впервые усваивает слова с помощью слуха, все они еще неизвестны. Для того чтобы он мог пытаться повторять слова вслед за окружающими его людьми, ему необходимо слышать с достаточной четкостью каждое из обращенных к нему слов.

Если ребенок не слышит речевые звуки с достаточно отчетливостью и постоянством, повторяющиеся слова могут каждый раз показаться ему иными, и поэтому он не связывает их с теми предметами, которые они обозначают, следовательно, не усваивает или недостаточно усваивает их значение.

Еще труднее ребенку с неполноценным слухом научиться произношению звуков и слов. В норме, как уже было сказано выше, ребенок усваивает произношение по подражанию на основе слуха. Прислушиваясь к звукам речи, ребенок делает попытку воспроизвести воспринятые звуки. Ему не сразу удается достаточно точное произношение. Но ребенок, обладающий нормальным слухом прислушиваясь, к своей речи, сравнивает свое произношение с произношением окружающих, делает все новые попытки правильно произнести слово и, наконец, пользуясь слуховым контролем, достигает тех движений речевого аппарата, которые требуются для реализации того или другого речевого звука. Это оказывается невозможным! при неполноценном слухе.

При неполноценном слуховом восприятии оказывается невозможным достаточное накопление словарного запаса и овладение грамматическим строем языка.

Ребенок, лишенный полноценного слухового контроля не может самостоятельно научиться тем движениям артикуляционного аппарата, которые необходимы для правильного произношения звуков. Без нормального слуха без достаточного восприятия собственной речи, ребенок лишен возможности сравнивать свою речь с речью окружающих и, следовательно, не может самостоятельно исправить свое дефектное произношение.

Нарушения слуха у детей различны по степени и характеру нарушения. Специальная аудиометрическая аппаратура¹ позволяет установить у ребенка ту или иную степень снижения слуха на чистые тоны и определить, ка-

Аппаратура, измеряющая слух.

кую частоту звуковых колебаний данный ребенок способен уловить.

При различной степени и различном качестве сохранившегося слуха ребенок оказывается способным различать те или иные звуки речи на определенном расстоянии от ушной раковины, т. е. при определенной степени усиления звуков (чем ближе к ушной раковине, тем громче звуки, направленные в ухо ребенка). Если хорошо знакомые или часто встречающиеся в обиходе слова воспринимаются ребенком хотя бы ушной раковины без усиления, то он различает все гласные звуки, некоторые согласные, а иногда и общие признаки согласных. Он отличает глухие звуки от звонких, например *п, т, к*, от *б, д, г*; различает носовые звуки *м — н* (правда, между собой он их не различает, воспринимает слово *мимо* как имя *Нина*); отличает смягченные звуки от твердых. Приведем для примера протокол исследования слуха слабослышащего ученика.

Предъявлено на слух	Ответы ребенка	Предъявлено на слух	Ответы ребенка
я	я	апя	ася
апя	апя	атя	ася
ата	аса	афя	ася
акя	аса	ася	ася
афа	апа	абя	адя
аса	ата	апя	апя
апа	апа	авя	абя
аба	ага	азя	азя
ада	аба	амя	амя
ага	аза	аня	амя
аза	аза	алья	алья
ажа	аза	аоя	аоя
амя	аня	ачя	акя
ана	ама	аца	ака
ала	ала	аша	азя
апа	апа	ая	апа
аха	апа		

Из приведенного протокола видно, что ученик из согласных звуков оказался способным точно воспринять только звуки *п, р, з, л*. В отношении других звуков он располагает возможностью улавливать лишь некоторые их признаки. Так, ученик, 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 большинства глухих звуков. Он отмечает появление носового звука, на 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 звучании. Такая способность воспринимать некоторые звуки речи позволяет слабослышащим детям самостоятельно научиться произносить и понимать к школьному возрасту отдельные слова. В дальнейшем они могут накопить относительно большой словарь и способность объясняться при помощи устной речи.

Для примера приведем всестороннее описание речи слабослышащей девочки. Лена Ф., 11 лет, была направлена на консультацию из вспомогательной школы.

Речь у девочки развивалась медленно. Возможность словесного общения дома для нее ограничена, так как ее родители глухие.

Девочка дифференцирует разговорную речь при помощи слуха на расстоянии 0,5 м от ушной раковины. Шепота она не воспринимает. Отдельные гласные звуки, произнесенные голосом обычной разговорной громкости, различает. Из числа согласных четко различает только звуки *з, с, ш, р, л, м, н*. В большинстве случаев улавливает признаки звонкости или мягкости, не отличая при этом одни звонкие звуки от других и одни глухие от других глухих звуков. Не различает аффрикат (*ч, ц, щ*) и йотированных звуков, не слышит звука *х*.

Девочка 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 проявляет негативизм. Лена очень обидчива. Часто плачет. К матери привязана. Объясняется с ней почти исключительно мимически.

Произношение Лены резко нарушено. Артикуляция смазанная. Смешение звонких с глухими: *крыы* (грибы), *сопака* (собака), *квдзди* (гвозди), *караташ* (карандаш), *тётюшка* (дедушка), *пета* (беда), *сима* (зима).

Девочка допускает смешение шипящих со свистящими:

курича, сосла (сочла), расщепление аффрикат: *палесты* (пальцы) и т. п. Иногда заменяет *т* звуком *к*: *капор* (топор), допускает неправильные смягчения и неправильные ударения в словах: *рука, бросил*. Словарь Лены ограничен:

Предъявленные для называния картинки	Ответы Лены
чайник	чай
кофейник	чай
чашка	шашка
стакан	шакан
поднос	(не знает)
тарелка	тарелку
пальто	(не знает)
юбка	(не знает)
платье	(не знает)
папка	шапку
перчатки	варежки
сапожник	(жест забивания гвоздей)
Вопросы	Ответы
Из чего стул?	палки
Из чего тетрадь?	бумага
Из чего сапоги?	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 погони гуси. Девочка сказала не плачет».

Понимание обращенной к ней речи находится в тесной зависимости от того, насколько ей доступны лексический материал и грамматическое оформление задаваемых вопросов.

В беседе обнаруживается 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?* — отвечает: *Нина Ивановна*. Девочка не поняла вопроса, но, очевидно, услышав слово *класс*, значение которого ей известно, предположила что от нее требуется назвать имя учительницы. На вопрос: *Как зовут твою 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 учишь-*

ся?, оказалось необходимым задать ей несколько наводящих вопросов. На вопрос: *У тебя есть подруга?* — она отвечает: *Рая подруга, Иванова Мура*. Но на вопрос: *В какие игры вы играете с подругами?* — следует ответ *Мура*. Из последнего вопроса она поняла только слово *подруга* и поэтому назвала имя подруги. Но зато при доп. полнительных расспросах: *Что вы делаете, ты, Мура, Рая как вы играете в куклы?* — девочка поясняет: *Играешь куклы, мячик, прыги* (прыгалки). Дополнительные вопросы оказываются для нее более доступными по лексическому составу, и она отвечает на них хотя и аграмматично но по смыслу правильно.

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:

Слова в тексте, предъявленные для объяснения	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 который 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».

Итак, мы наблюдаем в данном случае резко выраженное недоразвитие речи у ребенка, с самого рождения не обладавшего полноценным слухом. Поэтому Лена Ф. к четырем годам владела речью лишь в самой незначительной степени. Речь ее развивалась в условиях значительного понижения слуха. Домашняя обстановка не благоприятствовала развитию словесной речи девочки. Мимиче-

кая 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 Лены Ф. изменились: девочку стали специально обучать речи у логопеда, приступили к обучению грамоте; все это несколько 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 ее речи.

Сходно с описанным случаем выглядят и другие дети, которые слышат речь на расстоянии до 0,5 м от уха. Как показывают многочисленные наблюдения, обычно это дети со слуховым недостатком, возникшим в раннем возрасте.

Значительно лучше обстоит дело с детьми, которые слышат речь обычной разговорной громкости на расстоянии 1—2 м от уха. Они [усваивают первые слова гораздо раньше и к пяти годам имеют уже такой запас слов, который позволяет им выразить свои желания, просьбы, радость или неудовольствие, обратиться к своим сверстникам во время игры и т. п. Речь таких детей, однако, также страдает большими недостатками. Они произносят слова большими искажениями, строят лишь короткие фразы, обращенную к ним речь понимают плохо в связи с недостаточным запасом слов. Фразы у них построены неправильно: пропущено начало или конец слова, грамматические согласования чаще всего отсутствуют.

Дети, слышащие речь разговорной громкости с расстояния до 3 м от уха, имеют значительный запас обиходных слов и фраз, но произносят их неправильно.

Мы наблюдали также детей со значительно лучшим слухом. Они слышат речь обычной разговорной громкости на расстоянии 6—8 м, но шепотную речь слышат только на близком расстоянии. Нередко они шепота совсем не слышат. Если такое небольшое понижение слуха возникает в раннем возрасте, то мы также можем наблюдать в развитии речи детей такие отклонения, которые мешают им успешно обучаться в обычной школе.

Напомним кратко, какие дефекты речи могут быть обнаружены у детей с нарушенным слухом:

1) недостатки произношения;

- 2) ограниченный запас слов;
- 3) недостаточное усвоение звукового состава слов, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;
- 4) неточное понимание и неправильное употребление слов;
- 5) недостатки грамматического строя речи:
 - а) неправильное построение предложения;
 - б) неправильное согласование внутри предложения
- 6) ограниченное понимание устной речи;
- 7) ограниченное понимание читаемого текста.

В результате этих отклонений в развитии речи слабослышащие дети встречаются со следующими затруднениями в школьном обучении:

1. Затрудненное усвоение первоначальной грамоты (письма и чтения).
2. Специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме.
3. Трудности понимания объяснений учителя.
4. Затруднения при пользовании учебником в следствии недостаточного понимания читаемого текста.

Нередко в I классе массовой школы мы можем наблюдать ребенка, который внешне ничем не отличается от других учеников: он сообразителен, понимает обращенную к нему речь, усваивает элементарный счет, правильно ведет себя в классе, но по непонятным на первый взгляд причинам затрудняется в усвоении первоначальной грамоты, а овладев в результате огромных усилий учителя грамотой, в дальнейшем оказывается неуспевающим учеником. При объяснительном чтении он не может ответить на вопросы учителя. Постепенно такой ученик замыкается становится забитым, плаксивым и производит впечатление ребенка, склонного к немотивированному упрямству, подчас. Кажется и умственно отсталым. У такого ребенка необходимо проверить слух (см. с. 59).

При проверке слуха у него можно обнаружить нарушение слухового восприятия, возникшее в раннем возрасте. Необязательно при этом выявляется значительный слуховой дефект. Чаще всего такой ребенок слышит речь обычной разговорной громкости на расстоянии 3—4 и даже 5 м от ушной раковины. Казалось бы, неплохой слух?! Но при исследовании слуха на шепот выясняют серьезные затруднения: он совсем не слышит слов, пи

«носимых шепотом, или слышит их на ограниченном расстоянии от ушной раковины (обычно менее 5 м). Исследование в этих случаях с помощью специальной аппаратуры показывает совсем небольшое снижение слуха на низкие звуки и резкое западение слухового восприятия на» высокие звуки.

Очень характерно для слабослышащих детей неточное представление о звуковом составе слова. На этом проявлении речевого недоразвития мы остановимся более подробно, так как оно наиболее характерно для детей с недостатками слуха, обучающихся в массовой школе.

Затруднения в звукобуквенном анализе нередко наблюдаются у детей даже при самом небольшом понижении слуха. Приведем пример. Толя С., 9 лет. Запас слов у него большой. Он свободно строит предложение и хорошо понимает обращенную к нему речь. Лишь при детальном исследовании его (устной речи) можно отметить следы нарушения грамматического строя языка, он пропускает некоторые предлоги и неточно пользуется родовыми и падежными окончаниями. Отмечается смешение звуков *с* в *и*, нечетко проявляется различное звучание звонких и глухих звуков, нечетки смягчения, неправильно произношение *рил*.

При исследовании его слуха обнаруживается возможность восприятия речи разговорной громкости на расстоянии 5—6 м и шепотной речи на расстоянии 3—3,5 м от длинной раковины. Однако различение отдельных согласных звуков, произнесенных обычным разговорным голосом, часто ему не удается. Так, при попытке проверить различение разных слогов выясняются особые затруднения в дифференцировке восприятия пар слогов, отличающихся го звонкости согласных (*па-ба*, *та-да*). Выяснилась также нечеткая дифференциация между *ба* и *да*, *са* и *та* и т. п.

При измерении остроты слуха с помощью аудиометра выявилась возможность восприятия звуков разной частоты на большом диапазоне. Однако для этого потребовалось усиление интенсивности звуков, правда, только на 10—5 децибел¹ выше нормы.

Столь небольшая степень понижения слуха послужила препятствием к усвоению мальчиком первоначальной грамоты в обычных условиях обучения. За два года пребывания в массовой школе он не научился ни читать, ни писать.

Децибел (дБ) — единица измерения силы звука.

Приводим примеры того, как Толя С. пишет продиктованные нами слова и предложения.

лампа стоит на	кш
стуле	мк
бабушка	би
кошка	мси кпт
книга лежит на	лбс слк
столе	
Толя	бушка
Коля	кшко
	ки на лри
	Тла
	Клы
дом	тм
рука	рк
каша	
мука	
бумага	
мальчик пишет	

Эти записи свидетельствуют о том, что мальчик усвоил начертание букв и может их правильно соотнести с некоторыми звуками, входящими в состав слова.

В каждом из написанных им «слов» имеются некоторые звуки, входящие в состав продиктованного слова пишет: *рк* (рука), *мк* (мука), *кшко* (кошка). Написать все необходимые для слова буквы и расположить их правильной последовательности он не может. Его неполноценный слух послужил препятствием к точному овладению звуковым составом слова, и поэтому анализировать слово при письме он не научился. Совершенно очевидно, что этот ученик нуждается в специальных тренировочных упражнениях, которые могут помочь ему овладеть более совершенным звуковым анализом.

Подобные случаи не раз наблюдались нами среди учеников вспомогательной школы. Они попали в эту школу в результате неуспеваемости. Их небольшой слуховой дефект, естественно, не обращает на себя внимания, а затруднения в первоначальном овладении чтением и письмом неправомерно служат поводом к предположению об умственной отсталости, якобы обусловленной мозговой недостаточностью.

Впрочем, далеко не все слабослышащие дети с небольшим понижением слуха проявляют столь выраженную задержку в усвоении первоначального письма. В большей мере это зависит от условий обучения. В тех случаях когда ребенка до школы пытаются обучить письму и чтению, когда учитель, заметив снижение

слуха, говорит им более отчетливо и членораздельно, он может овладеть письмом.

Если окружающие, стремясь помочь ребенку, точно произносят слова, постоянно исправляют искаженное произношение ребенка, то тем самым они наталкивают его на более сознательный анализ звукового состава слова. Это и становится в дальнейшем основой для овладения элементарной грамотой, для усвоения связи между звуком и буквой, для слияния букв в слоги и слова. И все же, научившись правильно читать написанные слова и текст в книге, слабослышащие школьники при необходимости самостоятельно проанализировать слово, усвоенное с помощью неполноценного слуха, пишут это слово неправильно.

Изучение письменных работ слабослышащих учащихся позволяет отметить не только в первых, но и в следующих классах такие ошибки, которые обычно не встречаются у детей с нормальным слухом. Примеры такого письма: *Шура тержит* (держит) *корзинка*. *Одна девочка уронила всю корзинку*. *По березу ползет тадел* (дятел). *В дубле* (дупле) *сидит белка и крызет* (грызет) *орехи*. *А теперь девочка за плакала* (заплакала). *Они учусвя в школе*. *Вова из школы итет домой*. *Вова испукался волки он пыстро* (быстро) *сализал на дереву*. *Просил* (бросил) *он книги, палки и шапку*. *Вдруг идет тихо два дяди*.

Попытаемся определить характерные ошибки письма слабослышащих детей.

Прежде всего обращает на себя внимание смешение звуков в слове. В чем же оно выражается?

1) Особенно часто в письме слабослышащих детей наблюдается смешение звонких согласных с глухими. Они пишут: *Девочка тершит* (держит) *корзинка*. *Девочка смодрел упал*. *Девочка блакала* (плакала). *Но они пошли тругой дорогой*. *Они пошли в каюду* (каюту). *Тевочка ситит* (сидит). *Детрадь* (тетрадь) *катовит* (готовит).

2) Характерно для письма этих детей смешение длинных звуков *с—з* со взрывными *г—д*. С одинаковой частотой встречается замена *с* на *г* и, наоборот, *т* на *с*. То же самое относится и к случаям замены *з* на *с?* и, наоборот, *д* на *з*, например: *томогар* (самовар), *кратит* (кра-сит). *Мама себя* (тебя) *будет ругалься*. *Вера сказала себя* (тебя) *пасиба*. *Схвасил одну утку*. *Кардики* (корзинки), *зилевия* (деревья) и т. п.

Затруднения в различении *с* и *т* приводят к тому, что ученики при наличии в слове сочетания *ст* очень часто удовлетворяются написанием одной только буквы *т*: *тул* (стул), *токан* (стакан), *латочка* (ласточка).

Наблюдаются случаи, когда дети, очевидно затрудня-21

ясь в выборе звука, пишут две буквы, изображающие об смешиваемых звука с и т, например: *Нина простипал ягод*, — пишет ученица II класса. Свидетельством Того что девочка затрудняется здесь в выборе буквы, служат ее же ошибки в словах *вытипают* (высыпают) и *месм* (метла).

3) Достаточно характерно для письма слабослышащих детей также смешение шипящих звуков со свистящими: *Маня переела на лужайке. Маня, что ты плацет. Ч и марский* (самарский), *масина* (машина).

4) Нередки случаи ошибочного употребления в письме аффрикат *ч, ц, щ*. Эти звуки, аналогично другим случаям стечения согласных, плохо воспринимаются при пониженном слухе. Чаще всего воспринимается только один из составляющих звуков, и это служит причиной ошибочного употребления аффрикат в письме слабослышащих детей. Чаще всего аффрикаты замещаются одним из составляющих их звуков. Например, слабослышащие дети пишут *тернила* вместо *чернила*, *свиты* вместо *цветы*, *кришит* вместо *кричит*, *всепил* вместо *вцепился*.

Наряду с этим можно наблюдать и обратное явление, когда простой звук заменяется аффрикатой, например: *очвичают* (отвечают), *я чипе* (тебе) *там малину*. *Кол цгазал* (сказал).

В письменных работах слабослышащих детей можно встретить также смешение звуков *р* и *л*, как, например *баат отадрал коня* (боец оседлал коня). В этом предложении в слове *боец* происходит смешение аффрикаты *ц* одним из составляющих ее звуков — *т*. В слове *отадра* вместо *с* написано *т* и вместо *л* написано *р*.

Помимо упомянутых выше смешений звуков, дольше всех в письме слабослышащих детей сохраняются ошибки связанные с неправильным употреблением смягчений.

В одинаковой мере мы здесь встречаемся и с отсутствием необходимых смягчений и с лишними смягчениями. *Дедушка стрелает волку* (отсутствует смягчение звука *л* *Дяд стрылают лису* (нет смягчения звуков *р* и *л*). *Дееочка потеряла ягоды* (отсутствует смягчение звука *р*). *Одня*

¹ Здесь необходимо помнить, что в письме на русском языке чения обозначаются двумя способами. Первый способ очень прося после буквы, которая звучит мягко, ставится мягкий знак, как, напрш мер, в словах *'конь, мальчик, тень*. Другой способ обозначения мягки! согласных в письме состоит в употреблении йотированных звуков *я, ё, ю* после мягкого согласного. Мы пишем, например, *мяч* и произноси!) *м'яч*, пишем *т'ётя* и произносим *т'ютья*.

девочка уронила всю корзину (нет смягчения звука *с*). *ф'апа хвалит Биту* (нет смягчения *т* в слове *Витю*). Случаи ненужных смягчений: *Мальчик бросил шапку, сумку и пальку. Мальчик залез в елку. Они набряли полную корзину. Мальчик испугалься, сидит на елке. Девочка ряда. Вася и Таня дали Нине ягоды*.

Часто слабослышащие дети смешивают при письме звук *и* со звуком *р* и *ль*. Они пишут *лябика* вместо *яблоко*, дополняя слово лишним *ль*. В других случаях они пропускают *ль*, замещают его звуком *и*, пользуясь йотированным гласным: *стр'ять* вместо *стрелять*.

Рассматривая отклонения в звуковом анализе, выраженные в письме слабослышащих детей, очень важно отметить также ошибки в виде пропусков согласного звука при стечении нескольких согласных: *сречил* (встретил), *мервый* (мертвый), *оманул* (обманул), *дуг* (вдруг), *галоны* (голодный), *триять* (стрелять), *даовие* (здоровье) и т. п.

Очень характерны для слабослышащих детей также пропуски начала или -конца слова в тех случаях, когда на них не падает ударение, например: *метай* вместо *подметает*, *дивай* вместо *надевает*.

Итак, мы обнаруживаем в письме слабослышащих детей следующие типичные отклонения:

1) смешение сходных по звучанию и месту образования звуков:

а) смешение звонких с глухими: *тала* (вместо *видела*);

б) смешение шипящих со свистящими: *сакка* (вместо *шапка*);

в) смешение аффрикат с составляющими их звуками:

тулки (вместо *чулки*);

г) смешение *рил*;

д) смешение проторных *с* и *з* со смычными *т* и *д*: *зе-рево* (вместо *дерево*);

е) смешение *р* и *ль* с *и*;

2) неправильное употребление смягчений;

3) пропуски согласных при их сложных стечениях;

4) пропуски безударных частей слова.

Если мы обратимся к произношению тех детей, которые допускают указанные ошибки при письме, то и здесь мы вынуждены будем отметить ряд отклонений.

Характерно, что нарушения произношения в этих случаях внешне не очень заметны. Здесь может броситься в глаза только некоторая смазанность артикуляции и как бы своеобразный акцент.

При детальном изучении устной речи таких детей выясняется, что за этими внешними явлениями скрывается неполное овладение звуковым составом слова, которое выражается в недоговаривании или неточном произношении тех элементов слова, которые полностью не схватываются в слуховом восприятии ребенка.

Как мы видели выше, дефекты произношения слабо слышащего ребенка в общем совпадают с теми отклонениями, которые мы наблюдаем в письме. Как те, так и другие ошибки свидетельствуют о недостаточности овладения звуковым составом слова. Неполное слуховое восприятие звуков речи окружающих является причиной этого.

Обратимся теперь к чтению слабослышащего ученика.

При описанной выше недостаточности овладения звуковым составом слова особенно трудно для слабослышащего ребенка понимание прочитанного текста. Ребенок как правило, в восприятии устной речи опирается на всегда доступные его слуху гласные звуки и ударение в слове. При восприятии написанных слов, он оказывается лишенным этой опоры. Если ребенок неясно представляет себе звуковой состав слова, которое он произносит, то он и не узнает этого слова при чтении.

Мы наблюдали слабослышащую ученицу II класса, которая в диктанте вместо слова *девочка* написала *шевичя*. Когда же ей сказали, что она ошиблась, то она, подумав, написала *тевичя*, еще раз подумав, написала *тевичта* только после того, как ей показали написанное слово *девочка*, она написала его правильно. Само собой разумеется, что ребенок, который так плохо знает звуковой состав слова *девочка*, лишен возможности узнать его в читаемом тексте. Эта ученица из-за недостаточного слуха и другие слова представляла себе неправильно, и потом не могла их не только написать, но и понять при чтении. Она писала, например, *идет дочка* (вместо *идет дождиц*) и, когда читала эти слова в тексте, с большим трудом узнавала, а еще чаще не узнавала совсем.

По мере специального изучения слабослышащих детьми слов и их звукового состава возможность узнавать слов при чтении возрастает. И все же трудности чтения долго остаются не только потому, что не распознает звуковой состав, но и потому, что многие значения и грамматических форм понимаются учениками НРТПШ. Приведем пример.

Ученица III класса массовой школы Люся З. рано потеряла полноценный слух, ее речь недоразвита, она не знает очень многих обиходных слов. Это произошло потому, что она не различает близких по звучанию слов. Прочитав предложение *Рожь колышется*, девочка, пытаясь понять, что значит *колышется*, спрашивает: *Колышница — это кол получает?* Она не может достаточно ясно воспринять на слух разницу близких по звучанию слов *колышется* и *колышница*. Поэтому она не усвоила и разницу значений этих слов.

По той же причине Люся не усвоила звукового состава многих других слов и не научилась понимать их при чтении. Ее слух (хотя она слышит речь разговорной громкости на расстоянии 3,5 м) не позволяет ей с достаточной точностью слышать начало и конец слов, если на эти части слова не падает ударение. В результате этого девочка с трудом овладевает грамматическими формами слов и неправильно пользуется ими в собственной речи. Она говорит: *Смотри, какую грязную окну. Из кустах вышла. Его стал ворчать* и т. п.

Люся не только не умеет пользоваться грамматическими формами в своей речи, но и понимает их неправильно или, вернее, плохо учитывает их при осмыслении читаемого текста. Например, прочитав предложение *Богатырь ты будешь с виду и казак душой*, она спрашивает: *Богатая коза что ли? У нее будет молока много?* В результате понижения слуха девочка не овладела грамматическим строем языка, поэтому она не понимает разницы в значениях слов *богатая* и *богатырь*, слово *казак* ею понимается как *коза* и т. д.

Другая слабослышащая девочка, не слыша и не умея поэтому учитывать безударное начало слова, так объясняет слово *заготовили*: *Чтобы сырую не кушать, это готовили—варили*. Она явно не понимает слова *заготовили*, так как не может осознать приставки *за*. Эти и ряд других ответов показывают, как трудно слабослышащим ученикам понимать грамматические формы.

Прочитав в книге слово *путешествовать*, Люся спрашивает: *Это петушок?* Очевидно, она заметила внешнее сходство в звучании этих слов. Однако речевое недоразвитие не позволило ей с достаточной точностью понять значение этих слов и грамматическое различие между ними, которое состоит в том, что одно из них (*путешествовать*) означает действие, а другое (*петушок*)—предмет. Известные ей слова еще не включены в языковую систе-

му, она не выделяет еще того грамматического значения слова, которое позволило бы ей отличить названия предметов от названий действий. Этому еще необходимо её научить.

Однако пока что нечеткое представление о звуковом составе слов, которыми пользуется Люся, и несформированный грамматический строй ее речи приводят девочку к недостаточному пониманию читаемого ею текста. Можно себе представить, как трудно такой девочке при относительно небольшом снижении слуха учиться в массовой школе.

Напомним еще об одной особенно важной причине непонимания читаемого текста слабослышащим ребенком недостаточный запас слов и неточное понимание значения слов.

Если ребенок называет умывальник словом *лейка* или *ведро*, если почтовую марку он называет *портрет*, то как трудно ему будет понимать читаемый текст. Ограниченный запас слов и неточное понимание значений слов мешают ребенку понимать слова в контексте. Так, слабослышащий мальчик встретил в рассказе слова *возвращались* *возвратились*. На наш вопрос, что значит *возвратили* он отвечает: *Возвращались — когда идут туда, а возвратились — когда идут обратно*. Этот же мальчик, прочитав словосочетание *мертвая собака*, понял его как *мордочка собачки* (при пониженном слухе слова *мертвца* и *мордочка* могут быть восприняты как сходно звучащие слова). А между тем без дифференцированного восприятия этих слов невозможно понимание текста при чтении.

Таким образом, трудности усвоения письма и чтения слабослышащим ребенком связаны со следующими особенностями развития его речи:

- 1) недостаточным, а подчас и очень резким нарушением представления о звуковом составе слова;
- 2) ограниченным запасом слов и неточным пониманием значений известных ребенку слов;
- 3) недоразвитием грамматического строя речи и непониманием значений грамматических форм.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

В нашей стране имеется широко развернутая сеть специальных школ для детей с тяжелыми нарушениями слуха

Дети с нарушениями слуха обучаются в двух разных типах школ: 1) школа для глухих и 2) школа для слабослышащих и позднооглохших.

Для детей дошкольного возраста имеются детские сады с соответствующими названиями.

Чтобы представить себе задачи, решаемые упомянутыми школами, необходимо знать вопрос о том, на какие группы делятся дети с нарушениями слуха. Сами по себе названия школ, существующих для таких детей, направляют наше внимание на тот факт, что эти дети делятся на две основные группы в зависимости от степени нарушения слуха. Продолжительный опыт показал, что совместное обучение детей, имеющих существенно различные недостатки слуха, не дает достаточного эффекта.

Разная степень слухового дефекта и вытекающие отсюда различные условия формирования психики этих детей привело к тому, что их специальное обучение и воспитание подчас требует существенно отличающихся условий.

Нарушения слуха этих детей представляют целую гамму различных степеней дефекта. Имеется лишь небольшое число детей, полностью лишенных слуха. Как правило, все дети, которые относятся к числу абсолютно глухих, способны воспринимать очень громкие звуки природы, как, например, гром, громкие звуки, производимые орудиями и т. д. Трудно оказать, какими органами воспринимают столь резкие звучания дети с полностью разрушенным слуховым аппаратом. Есть основания думать, что эта реакция на удары грома или гудок паровоза возникает благодаря так называемой вибрационной чувствительности — через твердые части нашего тела (скелет, напряженную мускулатуру).

Очень легко показать, как абсолютно глухие дети чувствительны к стуку, даже не очень громкому. Часто учителя в школе для глухих стуком по столу или стуком каблука об пол привлекают внимание класса, состоящего полностью из глухих учеников. При помощи той же вибрационной чувствительности глухие дети, положив руки на крышку рояля, различают вибрацию, производимую музыкальным инструментом, ногами чувствуют звуки, издаваемые барабаном, и т. п.

Но среди детей, относимых к категории глухих, можно наблюдать и таких, слуху которых доступен очень громкий ^{кр}ик. Некоторые из них способны различать звук колокольчика, свисток и т. п., однако способность восприятия

всех неречевых звуков недостаточна для отчетливого восприятия фонем (звуков речи) и потому такой остаточный слух ни в коей мере не может служить ребенку средством для самостоятельного усвоения звуков речи.

При более значительном остаточном слухе глухие дети способны слышать отдельные очень громко произносимые гласные звуки, чаще всего *а*, *у*. Но даже и такой слух *и* может обеспечить ребенку восприятия слов, которое неадекватно для усвоения речи на основе подражания (как это происходит при нормальном развитии речи). В отдельных случаях глухие дети научаются по контуру узнавать некоторые слова. Они, например, отвечают на вопрос: *Как тебя зовут?*, повторяют на слух слова *папа*, *мама*. И это ограничиваются возможности их слухового восприятия. Конечно, и эти дети самостоятельно не могут научиться звуковой речи даже в ничтожных пределах.

При несколько большей степени остаточного слуха положение меняется. Если ребенок способен при помощи своего слуха, пусть искаженно, повторить слово, произнесенное голосом обычной разговорной громкости хотя бы даже у самой ушной раковины, то ему удастся самостоятельно накопить некоторый запас, правда искаженных слов.

Имеются дети, характеризующиеся еще большей степенью остаточного слуха. Они могут, например, повторяют слова вслеп за лицом, произносящим их на расстоянии 1—2 м от ушной раковины. В этом случае ребенок способен самостоятельно накопить относительно большой запас слов, а подчас не только отдельных слов, но и элементарных фраз. У этих детей накопленные ими элементы речи искажены и с трудом понимаются окружающими.

При еще большей степени остаточного слуха, как, например, в тех случаях, когда ребенок способен воспринимать речь, произносимую голосом обычной разговорной громкости на расстоянии 3 м, можно наблюдать развёрнутую речь, приобретенную ребенком на основе подражания окружающим. Но и в этой речи будут наблюдаться значительно выраженные дефекты.

Нередко удается выявить детей со слухом, который позволяет им воспринимать речь на расстоянии 5—6 м ушной раковины. Однако даже при таком слухе у ребенка обнаруживаются отклонения, а специальное исследование слуха обнаруживает в этих случаях неполноценный слух на шепотную речь.

Перечисленное разнообразие слухового дефекта став

перед специальной школой вопрос, в какой школе сможет учиться ребенок с той или иной степенью остаточного слуха?

Можно считать относительно простым решение вопроса о том, куда следует направить для специального обучения глухого ребенка, который страдает полной глухотой с самого раннего возраста. Но если у ребенка имеется та или иная степень остаточного слуха, то вопрос об отграничении глухого от слабослышащего, а слабослышащего от ребенка с нормальным слухом так просто не решается.

Перепоручить эту задачу врачу-отоларингологу также невозможно. В медицине, например, известно, что при хороших акустических условиях нормальное ухо воспринимает шепотную речь на расстоянии 20 м от ушной раковины. Всякое сокращение этого расстояния с точки зрения медицинской диагностики может свидетельствовать о той или иной патологии слуха.

Но в педагогике этот вопрос будет решаться совершенно иначе. Едва ли мы имеем основание считать слабослышащим ребенка, воспринимающего шепот на расстоянии - меньше 20 м от уха.

Чаще всего предполагается в качестве критерия оценки остаточного слуха расстояние, на котором ученик может слышать объяснения и вопросы учителя. Однако такой критерий оценки остаточного слуха у ученика приводит к недоразумениям. Одни считали, что для успешного обучения необходим полноценный слух на шепот, чтобы ученик смог хорошо услышать учителя. Другие предполагали, что ученику достаточно слышать обычную разговорную речь на расстоянии 2 м, так как слабослышащего ученика можно посадить на первую парту и тогда речь учителя якобы будет ему доступна. Опыт показал, что обе эти точки зрения ошибочны.

Специалисты многих стран теперь уже убедились в том, что успеваемость ученика находится не только в прямой зависимости от степени сохранности слуха.

Практика показывает, что одни (ученики слабоуспеваемые

при относительно сохранном слухе, а другие отлично успевают при тяжелом поражении слуха. Такое несоответствие между успеваемостью и степенью понижения слуха слабослышащих учеников служит часто поводом к недоразумениям. Авторы пытаются объяснить это по-разному. Одни подчеркивают роль прилежания, - предполагают недостаточную способность ученика к напряженной интеллектуальной работе, третьи отмечают

особую роль способностей к чтению с губ, а чаще всего ученику с неполноценным слухом приписывают олигофрению¹, якобы возникающую одновременно с дефектом слуха в результате поражения мозга. Наличие речем недоразвития, обычно сопутствующее понижению слуха служит поводом к ошибочному диагнозу в форме органически обусловленной логопатии (алалии, афазии, слом го косоязычия и т. п.).

Нередко в связи с ошибочным диагнозом слабослышащих детей пытаются обучать то совместно с умственными отсталыми во вспомогательной школе, то с логопатами в школе для детей с речевыми нарушениями. И в той и другой школе они не успевают, так как там не учитывается нарушение их развития, связанное с дефектом ели

Таким образом, вопрос о степени слуховой недостаточности при комплектовании специальных школ представляется чрезвычайно сложным.

В дальнейшем наш рассказ о том, чем отличается обучение в школе для глухих и в школе для слабослышащих детей, покажет, как важно правильно отличать глухого ребенка от слабослышащего. Мы перечислили выше различия степени слуховой недостаточности, чтобы привлечь внимание учителя массовой школы к характеристике слуха детей, которых при определенных условиях приходится переводить из массовой школы в специальную.

Прежде чем подойти к решению этого вопроса, мы должны подчеркнуть, что дефект любого из анализаторов, пострадавшего на достаточно раннем этапе развития ребенка приводит к отклонениям в его развитии. При каждом таком дефекте отмечаются определенные, характерные для него, изменения в развитии.

Слуховой анализатор в отличие от других анализаторов играет решающую роль в развитии и звуковой речи. Поэтому наиболее характерные специфические отклонения в развитии ребенка с дефектом слухового анализатора связаны с особенностями его речевого развития.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого нарушение речевого общения

¹ Олигофрения — умственная отсталость, возникшая в результате поражения центральной нервной системы.

² Логопаты — дети с нарушениями речи.

го возраста) или с недоразвитой речью может не понимать^{ке} обращенную к нему речь, объяснения учителя, окружающую его речь он может не понимать прочитанного текста. И мало этого, он подчас оказывается лишенным возможности выразить даже самую элементарную мысль. Непонимание речи делает невозможным понимание текста самой элементарной арифметической задачи, самого несложного текста учебника.

Как известно, усвоение любого учебного предмета связано с необходимостью словесного оформления его содержания. И, таким образом, не только дефект слуха, но и возникшие в результате этого дефекта отсутствие или недостаточность речи служат препятствием к успешному обучению таких детей в условиях массовой школы.

Важно иметь в виду также и то, что слух и речь очень тесно между собой связаны. Не только поражение слуха приводит к отклонениям в развитии звуковой речи, но и функционирование слухового анализатора находится в теснейшей зависимости от уровня развития речи. Чем богаче речь, тем легче пользоваться неполноценным слуховым анализатором для ее восприятия. Только хорошо владеющий речью может догадаться о тех недостающих элементах воспринимаемой речи, которые он не мог расслышать.

Дети с более развитой речью всегда кажутся окружающим лучше слышащими. При наличии такой речи неполноценный слух обычно хорошо используется, так что окружающие совсем не замечают нарушения слуха. Требуется резкое понижение слуха, чтобы при наличии достаточно развитой речи оно стало заметно окружающим. Остановимся теперь на выяснении условий, от нарушением слуха.

Как мы уже упоминали выше, степень речевой недостаточности в первую очередь соотносится со степенью слухового дефекта. Чем тяжелее слуховой дефект, тем, при прочих равных условиях, речь оказывается более недоразвитой, приведем некоторые примеры (см. таблицу на с. 32). В таблице приведены образцы речи слабослышащих де-потерявших нормальный слух в возрасте до года. Не ко степень понижения слуха, но и время возникновения слухового дефекта определяет уровень речевого развития, ем позже возникает слуховой дефект, тем больше основа² для сохранности достигнутого речевого развития. Ренек, который полностью теряет слух до 3¹—3¹/₂ лет, обычно не сохраняет той речи, которую он успел приобрести которых зависит уровень речевого развития ребенка, страдающего

Предъявленная картинка	Название сюжета предъявленных картинок слабослышащими детьми, имеющими различную степень слухового дефекта					
	Нина Л. (0,15 м)*	Вася Н. (0,25 м)	Юра Л. (0,25 м)	Света Г. (2 м)	Римма У (2 м)	Гая С. (3 м)
Мальчик одевается	<i>сумей</i>	<i>оживаца</i>	<i>дивай</i>	<i>дива батки</i>	<i>майши одевает</i>	<i>одевает</i>
Женщина стирает	<i>вода</i>	не знает	<i>сира</i>	<i>стирает</i>	не знает	<i>тирак рубашка</i>
Мужчина поливает цветы	<i>вода</i>	<i>дядя вода буде</i>	не знает	<i>вода</i>	<i>полива</i>	<i>свиты поливает</i>
Женщина купает ребенка	<i>упатя</i>	<i>мой</i>	<i>вода</i>	<i>мой</i>	<i>моет маиньки</i>	<i>девоцька купай кукла</i>

* В скобках указано минимальное расстояние от уха, на котором ребенок воспринимает обращенную к нему речь разговорной громкости.

в период, когда слух его был сохранен. Если ребенок полностью теряет слух в 4—5 лет, то речь его начинает распадаться, он забывает некоторые слова, теряет способность пользоваться грамматическими формами, забывает звуковой состав даже тех слов, которыми он уже пользовался в своем общении. Даже ребенок, потерявший слух в 6—7 лет, нередко приходит к школьному возрасту с резко искаженной речью. Если ребенок к моменту потери слуха уже владеет грамотой, то его речь, как правило, сохраняется лучше. Если мы обратимся к детям с частичной потерей слуха, то и здесь время возникновения слухового дефекта является важным фактором, определяющим уровень речевого развития.

Как мы уже упоминали выше, даже самое незначительное понижение слуха, возникшее в очень раннем возрасте, может привести к задержке развития речи, к ее дефектному развитию, и в то же время частичное снижение слуха, возникшее после 3 лет, может оставить речь в значительной мере сохранной.

Следовательно, степень развития речи зависит не только от степени слухового дефекта, но и от времени возникновения последнего.

Степень развития речи зависит, кроме того, в большой степени от тех педагогических условий, в какие ребенок с нарушением слуха был поставлен после возникновения слухового дефекта. Если для ребенка, только что потерявшего слух, создаются специальные педагогические условия в детском саду или дома, если его рано обеспечивают звукоусиливающей аппаратурой, обучают чтению с губ, исправляют ошибки, допускаемые им в речи, ведут беседы на доступном ему словаре, то речь его, естественно, развивается лучше. Уровень речевого развития ребенка с нарушением слуха зависит также от его индивидуальных особенностей. Более активные, живые, общительные дети говорят лучше, чем вялые и замкнутые.

Таким образом, уровень речевого развития ребенка с нарушением слуха зависит от сочетания следующих четырех условий:

- 1) степени нарушения слуха;
- 2) времени возникновения слухового дефекта;
- 3) педагогических условий развития такого ребенка;
- 4) индивидуальных особенностей.

Отсюда следует, что при одинаковой степени понижения слуха возможен различный уровень речевого развития. Это обстоятельство мы должны учесть при построении педаго-

гической классификации детей с недостатками слуха я только потому, что сам по себе разный уровень речевого развития требует различных условий обучения, но и по той причине, что разный уровень речевого развития создает разные возможности использования неполноценного слуха для восприятия речи.

Основным критерием оценки слухового недостатка взрослых принято считать возможность использования данного состояния слуха в непосредственном речевом общении.

Для установления основного критерия оценки слухового недостаточности у ребенка важно то, что дефект слуха может привести к отклонениям в речевом развитии, а недоразвитие речи в свою очередь усугубляет слуховую недостаточность. Поэтому остаточный слух ребенка, в отличие от слуха взрослого, оценивается с точки зрения возможности речевого развития при данном состоянии слуха. При таком подходе мы сможем избежать формальной — чисто количественной — оценки недостатков слуха.

Прежде чем подойти к распределению школьников с недостатками слуха по различным группам, поставим перед собой вопрос: какова та минимальная степень понижения слуха, которая может стать препятствием к успешному обучению ребенка в обычных условиях? Этот вопрос удалось разрешить путем изучения слабослышащих детей, которые испытывали затруднения при обучении в обычных условиях.

До сих пор считали, что мероприятия по оказанию помощи слабослышащему ребенку в массовой школе ограничиваются улучшением условий восприятия речи окружающими. Для этой цели обычно рекомендовали: 1) обучение чтению с губ, 2) обеспечение ученика звукоусиливающей аппаратурой. Рекомендация этих мер исходит из предположения, что единственным препятствием к успешному обучению слабослышащих детей является затрудненное восприятие речи учителя, однако при этом не учитывают отклонения в развитии речи этих детей. Остаточный слух ребенка здесь оценивается с тех же позиций, как это принято в отношении взрослых. Критерий оценки его слуха с точки зрения возможности речевого развития не принимает во внимание.

Между тем исследования большого числа учеников с пониженным слухом показали, что успеваемость плохо слышащих детей определяется в первую очередь уровнем речевого развития. Оказывается, что плохо успевают обычно те слабослышащие дети, у которых в той или иной степени

пострадало развитие речи. Недоразвитие речи мешает успеваемости учащихся даже при относительно большой сохранности слуха. Таким образом, в качестве условного критерия, позволяющего выделить детей с пониженным по сравнению с практической нормой слухом, принимается та или иная возможность развития речи при данном состоянии остаточного слуха.

Как показывают наблюдения, у некоторых детей имеются отклонения в речевом развитии, мешающие нормальному обучению, при очень небольшой слуховой недостаточности. Потеря слуха может не превышать 15—20 децибел. (Конечно, эти отклонения могут иметь место лишь у тех детей, которые лишились полноценного слуха в период первоначального формирования речи). Так определяется минимальное понижение слуха, которое отличает слабослышащего ученика от ребенка с практически нормальным слухом.

Сложную гамму степеней слуховой недостаточности мы описали выше.

Попытаемся определить с педагогической точки зрения группы детей с недостатками слуха, требующих принципиально различных условий обучения, применив при этом предложенный нами критерий оценки слуховой недостаточности.

Дети, слух которых совсем не позволяет самостоятельно овладевать речью, нуждаются в условиях обучения, отличных от тех, какие требуются детям, которым слух хоть немного помогает усвоить речь, накопить речевой запас. Первым с самого начала должно быть обеспечено обучение речи путем использования сохранных анализаторов, вторые обычно сами начинают говорить и нуждаются в исправлении и обогащении самостоятельно приобретаемой речи. Естественно, темп обучения в обоих случаях будет разным; программы и методы обучения потребуются также разные.

Разумеется, что при полном отсутствии слуха слуховой анализатор в развитии речи совсем не участвует. Но при наличии остатков слуха дело может обстоять иначе, и если это так, то какой же именно слух, хотя бы и недостаточный, может помочь накоплению речевого запаса? Нетрудно себе представить, что слух, заставляющий ребенка оглянуться на громкий окрик, но не позволяющий дифференцировать каких-либо элементов речи, не может служить самостоятельному накоплению речевого запаса. Дети, способные различать при слуховом восприятии 2—3 гласных звука, также лишены возможности накопить речевой словарь с по-

мощью своего слуха. И это понятно. Наша речь состоит не только из отдельных гласных звуков; в словах речи важнейшую роль играют нюансы звучания, вносимые большим числом согласных звуков. Без их восприятия накоплена словаря на основе слуха невозможно.

Наблюдения показывают, что дети, которые различают¹ гласные звуки, произносимые усиленным голосом, а те некоторые согласные, могут научиться угадывать на слух знакомые слова.

Однако такой слух отнюдь не может служить самостоятельному накоплению словаря на основе непосредственного подражания. Дети, способные воспринимать своим и полноценным слухом речь обычной разговорной громкости хотя бы у самой ушной раковины, могут в той или иной степени усваивать речь в непосредственном общении.

Дети, способные хотя бы в минимальной степени усваивать речь с помощью слуха, относятся к категории слабослышащих в отличие от глухих детей, не способных слышать слова, произносимые голосом обычной разговорной громкости, и требующих усиления громкости более 70 децибел для восприятия речевого диапазона частотной шкалы аудиометра.

Так, с учетом предложенного нами критерия оценки слухового дефекта устанавливаются две основные группы детей с недостатками слуха.

К первой группе относятся дети, слух которых не может быть самостоятельно использован для накопления речевого запаса. Эта группа детей относится к категории глух. 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 повышения эффективности зрительного восприятия речи (чтения с губ).

Вторую группу составляют дети с пониженным слухом, мешающим обучению в нормальных условиях, но с сохранением слуховой функции в такой степени, при которой возможно накопление речевого запаса при помощи слухового анализатора хотя бы в минимальной степени. Речевое развитие этих детей зависит не только от степени первичного дефекта, но и от ряда других факторов.

Среди глухих, рано потерявших слух, мы наблюдаем две группы, которые не приобрели совсем речевых навыков или утратили их. По этому признаку глухие дети делятся

две категории: 1) глухие без речи (ранооглохшие), 2) глухие, сохранившие речь (позднооглохшие).

Группа слабослышащих детей также неоднородна. В зависимости от степени понижения слуха и от других факторов она весьма разнообразна по уровню речевого развития. Для педагогических целей слабослышащие дети школьного возраста делятся на две категории:

1) слабослышащие дети, обладающие развитой речью с небольшими ее недостатками;

2) слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Таким образом, на основе измерения слуха, с одной стороны, и исследования речи — с другой, выделяются 4 группы детей с недостатками слуха. На основе этой классификации удалось создать такую сеть школ для детей с недостатками слуха, в которой глухие дети не обучаются с теми детьми, которые могут обучаться более быстрым темпом и которые требуют иных условий обучения.

Из школы для глухих изъяты все слабослышащие дети, которые в начале обучения, в связи с глубоким недоразвитием речи, напоминают своих глухих сверстников, но, обучаясь отдельно от них, развиваются значительно быстрее и очень скоро теряют это сходство. Это достигается путем создания особого типа школы для слабослышащих и позднооглохших детей, обеспечивающей дифференцированное их обучение.

Для целей дифференцированного обучения эта школа разделена на два отделения, где в разных условиях учатся слабослышащие дети с различным уровнем речевого развития.

В I отделении школы для слабослышащих обучаются дети, обладающие развитой речью, лишь с некоторыми ее недостатками. У них отмечаются неправильности произношения, трудности овладения грамотным письмом и некоторые ошибки грамматического строя речи. Эти речевые нарушения мешают им успешно обучаться в обычной школе; с учетом этих дефектов они и обучаются в специальной школе.

Во II отделении той же школы обучаются дети с глубоко⁰ недоразвитой речью, т. е. именно те дети, которые в начале обучения напоминают глухих. Их речь характеризуется глубокими отклонениями в виде резко искаженного произношения, ограниченного запаса слов, аграмматизма, доходящего до полного отсутствия предложения. В результате глубокого речевого недоразвития эти дети очень

ограниченно понимают обращенную к ним речь и читаемый текст. Во II отделении школы для слабослышащих детей создаются специальные условия систематического накопления речевого запаса. Эти условия в первоначальном периоде обучения в некотором отношении аналогичны школьным, причем для слабослышащих создаются условия максимального использования остаточного слуха при помощи звукоусиливающей аппаратуры и, что самое главное, коррекции того речевого запаса, который дети приобретают самостоятельно с помощью слуха.

Позднооглохшие дети распределяются по отделениям школы в зависимости от степени сохранности их речи.

Подход к оценке слуховой недостаточности у ребенка с точки зрения возможностей речевого развития помог *мгЯ* же преодолеть ошибочную диагностику сенсорной и моторной афазии у детей. Установленный путем исследования факт, что развитие речи у ребенка требует высокой степени сохранности слуха, и разработанная нами симптоматика речевой недостаточности у слабослышащих детей позволяют объяснить слуховым недостатком недоразвитие речи у подавляющего большинства детей, которым без учета состояния слуха ошибочно ставится диагноз афазии или алалии.

Остановимся коротко на некоторых вопросах, одающих принципиальные отличия в обучении и воспитания каждой из выделенных нами категорий детей.

Центральным вопросом, определяющим различные условия обучения для отдельных категорий детей с нарушениями слуха, нам представляется вопрос о различных условиях формирования речи у этих детей.

Обучение глухих детей основывается на компенсаторном использовании тактильно-вибрационной чувствительности, кинестетических ощущений и зрительного восприятия для формирования устной речи.

Без слухового восприятия почти не существует возможности непосредственного подражания речи. Использование указанных выше рецепторов для формирования речи можно только через посредство педагога, слышащего. Последний имеет возможность, с одной стороны, ученику, как должны функционировать артикуляционные голосовые аппараты для образования речевых звуков, и другой — контролировать своим слухом звучание речи ученика. Мало того, только с помощью учителя для глухого

ребенка возникает возможность осознания того факта, что движения речевого аппарата говорящего связаны с определенными значениями. Отсутствие слуха не дает ему возможности осознать этот факт из непосредственного общения. Только через посредство слышащего и владеющего речью педагога глухой ребенок получает возможность осознания того, что определенные движения речевого аппарата выражают слова, отражающие в своих значениях окружающую действительность. Известно, что никогда не обучавшиеся ранооглохшие сопровождают свою мимическую речь бессмысленными движениями речевого аппарата, уверенные в том, что они производят движения, аналогичные слышащим.

Весь процесс развития устной речи у глухого ребенка протекает на основе специального обучения, путем максимально утрированного по сравнению с нормой использования тех рецепторов, которые при нормальном слухе играют лишь вспомогательную роль в развитии речи.

Сурдопедагог помогает своему ученику сознательно овладеть движениями речевого аппарата, соответствующими произношению речевых звуков, а также помогает ему разбираться в тех значениях, какие они в себе содержат. Одновременно с этим сурдопедагог должен помочь своему ученику овладеть письменными выражениями родной речи, с тем чтобы впоследствии открыть путь глухому ребенку к самостоятельному совершенствованию речи в процессе устного, письменного и дактилологического общения. Речевое развитие глухого на начальных этапах характеризуется максимальной зависимостью от педагога. До тех пор пока глухой ребенок не осознает значимости движений речевого аппарата, связи их с целым рядом речевых значений, выраженных в словесной речи, в словах и грамматических формах, он лишен возможности самостоятельно, на основе общения, продвигаться в своем речевом развитии. По мере накопления речевых навыков и знаний, приобретаемых на пути использования сохранных рецепторов, глухой ребенок приобретает все большую возможность к самостоятельному овладению речью в процессе собственной речевой практики.

Наибольшую роль играет использование чтения, письменной речи и дактилологии. Именно эти формы речи дали глухому ребенку наиболее точные речевые представления, и потому они в наибольшей степени могут служить накоплению речевого запаса, значений новых слов по контексту. Речевое общение глухого ребенка с помощью устной

речи служит овладению речью в значительно меньшей степени. Здесь глухой ребенок лишен возможности воспринять новое слово и может лишь расширить и уточнить значение уже известных ему слов и словосочетаний. Поэтому способность самостоятельного овладения речью у глухого, хоть бы в небольшой степени, возникает относительно поздно так как для этого требуется некоторый запас накопленный ранее речевых представлений.

Итак, на самых начальных стадиях развития речи глухих детей имеет место овладение речью почти исключительно на основе общения с учителем в процессе организованного воздействия. Постепенно возможность овладения речью в процессе общения возрастает, однако и на последующих этапах развития речи глухого ребенка наибольшую роль играет накопление речевого запаса в процессе специального обучения. Лишь на том уровне развития речи, когда ранооглохший ученик овладевает самостоятельным чтением, он получает возможность эффективного самостоятельного продвижения в речевом развитии.

Иное положение с развитием речи мы наблюдаем у слабослышащих детей, потерявших полноценный слух с самого раннего детства. Возможность хотя бы самой неполного восприятия речи нормальной разговорной громкости способствует уже с самого начала овладению речью правда подчас весьма ограниченному и неполноценному, в процессе непосредственного общения.

Слабослышащий ребенок, способный овладеть с помощью слуха хотя бы самым ограниченным и искаженным запасом слов, идет в своем речевом развитии принципиально иным, в сравнении с ранооглохшим ребенком, путем. В ранних стадиях своего речевого развития он в процессе непосредственного общения сам научается пользоваться речью для такого общения. Звуковые комплексы, пусть искаженные, самым отдаленным образом напоминающие слог приобретают у слабослышащих детей некоторые значения. Хотя значения эти, как мы видели выше, отклоняются от нормы, все же слабослышащий ребенок уже из непосредственной речевой практики овладевает основным принципом речевого общения, заключающимся в том, что звуковые комплексы, производимые речевым аппаратом, и представляют бессмысленных движений губами, как может показаться глухому ребенку до начала обучения.

Таким образом, уже самый факт значимости речевых движений доступен слабослышащему ребенку, в отличие глухого, еще до обучения речи. Отсюда потребность в речи

в общении у такого ребенка несравненно выше уже на самых ранних этапах речевого развития. А потребность в речевом общении, как известно, является могучим фактором овладения речью.

Возможность воспринять на слух хотя бы самые неполноценные обрывки слов позволяет слабослышащему ребенку самостоятельно приобрести некоторый запас слов без прямой помощи окружающих, и эта способность очень быстро возрастает с началом его обучения в школе. Педагог начинает обращаться к ребенку с отдельным и четким произношением слов при несколько более усиленном звучании голоса, и это подчас оказывается достаточным для того, чтобы у ребенка появилась возможность лучше разобраться в звуковом составе слова и овладеть звучанием некоторых из тех звуков, которые он раньше не различал. В результате быстро возрастает возможность самостоятельного накопления словаря и овладения грамматическими формами.

Развивающееся, по мере накопления речевого запаса, слуховое восприятие слабослышащего ребенка все в большей степени становится источником накопления новых речевых знаний и навыков.

Мы видели выше, что дети, страдающие тяжелой степенью понижения слуха, способны различать согласные звуки, и это позволяет им более точно воспринимать на слух слова, а следовательно, и лучше овладевать их произношением.

Систематическое обучение речи слабослышащего ребенка в школе путем сообщения ему новых слов, словосочетаний, грамматических закономерностей со специальным объяснением значений различных элементов речи, с уточнением звукового состава слова с помощью письма, с исправлением произношения искаженных слов, со специальной работой над слуховым восприятием обеспечивает ему овладение речью. Но одновременно с этим под влиянием такого систематического обучения непрерывно растет возможность самостоятельного развития слухового восприятия и самостоятельного накопления с помощью слуха речевых навыков и знаний.

При наличии таких двух ярко выраженных различных источников речевого развития — систематического обучения речи, с одной стороны, и самостоятельного накопления речевого запаса с помощью слуха в процессе непосредственного общения — с другой, — и состоит коренное отличие Формирования речи слабослышащего ребенка от формирования речи глухого.

Ученики младших классов школы для глухих обычно владеют более или менее единообразным речевым материалом, приобретенным в процессе школьного обучения.

С иным положением встречается педагог школы для слабослышащих детей. Возможность слабослышащего ребенка овладевать речью в процессе непосредственного общения приводит к большому разнообразию и индивидуализации речевого запаса у отдельных учеников класса.

Итак, формирование речи слабослышащего ребенка с самого начала, еще до школы и в дальнейшем, при специальном школьном обучении, отличается от формирований речи глухого ребенка, даже обладающего остатками слуха.

Это отличие связано в первую очередь с различными возможностями усвоения значений речевых движений и соответствующих им звуковых комплексов, с различной выраженной потребностью в словесном общении, с наличием возможности у слабослышащего ребенка овладевать речью хотя и в ограниченной степени, с помощью слуха, в процессе непосредственного устного общения.

Все эти обстоятельства создают различные условия обучения глухих (поступающих из семьи в школу без речи) и слабослышащих детей в отношении темпа прохождений программы и выбора методов обучения.

Проблема формирования речи у детей с недостатками слуха теснейшим образом связана с вопросом о способах восприятия речи этими детьми. Известно, что глухие вопринимают устную речь зрительно, с помощью так называемого чтения с губ. Роль остатков слуха в восприятии речи глухими, как мы уже показали выше, невелика.

В значительной мере отличное от этого положение мы имеем у слабослышащих детей. Наличие возможности вопринимают на слух речь обычной разговорной громкости создает условия, при которых чтение с губ в различной степени сочетается со слуховым ее восприятием.

Нельзя считать, что в большинстве своем слабослышащие ученики имеют возможность воспринимать речь главным образом на слух. Состояние слуха слабослышащих для детей показывает, что 63% этих детей воспринимают разговорную речь только у самой ушной раковины или на не-

большом расстоянии от нее — 0,25—0,5 м от ушной раковины. Полного восприятия всех речевых звуков здесь, как правило, не бывает.

Естественно, что в классе слабослышащие дети лишь частично воспринимают речь педагога на слух и вынуждены сочетать свое неполноценное слуховое восприятие с чтением с губ тем больше, чем слабее их слух. Ученики, рано потерявшие слух, ориентируются в речи своего собеседника с помощью комбинированного восприятия в пределах известного им речевого материала. Вместе с тем использование усилительной акустической аппаратуры позволяет слабослышащим детям подчас ограничиваться слуховым восприятием речи.

Естественно, что комбинированное восприятие речи у слабослышащих создает более благоприятные условия для усвоения учебного материала, чем изолированное чтение с губ у глухих.

Таким образом, иной способ восприятия речи слабослышащих детей создает иные условия усвоения учебного материала и в свою очередь обуславливает возможность сокращения сроков обучения по сравнению с ранооглохшими детьми (поступающими в школу без речи).

За последнее время среди сурдопедагогов возникал вопрос о том, на какой основе, зрительной или слуховой, обучаются слабослышащие дети? Такая альтернативная постановка вопроса нам представляется неправильной. Основная масса слабослышащих детей обучается на основе комбинированного восприятия речи, с помощью зрительного и слухового рецепторов. Чем лучше слух, тем, естественно, больше возможностей использовать его в учебно-воспитательном процессе. Дети, способные обучаться на слуховой основе, как правило, должны обучаться в школе для слышащих детей.

Однако, как мы уже говорили выше, некоторые дети, страдающие относительно небольшим снижением слуха, в силу неблагоприятных условий (раннего возникновения слухового дефекта и отсутствия раннего специального обучения) вынуждены учиться в школе для слабослышащих из-за недоразвития речи. Эти дети в специальной школе Ручаются на основе слуха. Однако и они должны в значительной мере использовать зрительный рецептор для восполнения пробелов речевого развития, если степень сохранности их слуха оказалась недостаточной для овладения устной речью в речевом общении.

Нам представляется неправильным сколько-нибудь зна-

чительное исключение зрительного рецептора из числа средств обучения как глухих, так и слабослышащих детей. Однако характер использования этого рецептора у детей с различным состоянием слуха будет различным.

Педагогическая задача развития слухового восприятия у детей с недостатками слуха, конечно, первостепенна. Эта работа во всех случаях теснейшим образом связывается с работой над развитием речи. Разумеется, чем грубее анатомические изменения, тем меньше успеха в развитии слухового восприятия речи, однако, несмотря на это, работа в данном направлении не может игнорироваться даже применительно к совершенно глухим детям. Самый минимальный успех в развитии слухового восприятия может сыграть роль хотя бы в отношении улучшения произношения. Уже одно это заставляет нас считать слуховую работу обязательным требованием для обучения всех детей с недостатками слуха.

Работа по развитию слухового восприятия в школе для слабослышащих может привести к значительному усовершенствованию восприятия речи с помощью слуха. При этом дифференцированный подход к детям должен осуществляться не только с учетом степени снижения их слуха, но и уровня их речевого развития.

Особую роль в школе для слабослышащих может играть специальная работа над различением согласных звуков в словах и слоговых сочетаниях.

Итак, особые условия развития речи в процессе обучения и возможность использования зрительного и слухового рецепторов в учебно-воспитательной работе выдвигают различные требования к педагогической работе со слабослышащими и глухими детьми.

Наряду с этим разнообразие речевого материала, которым владеют слабослышащие дети, в противоположности единообразию речевого запаса глухих, также с неизбежностью определяет своеобразие педагогического процесса при работе с каждой из этих групп.

Не менее своеобразную в отношении формирования речи и способов ее восприятия группу детей представляю позднооглохшие ученики, поступающие в школу с развитой в большей или меньшей степени, речью. В отличие от глухих, рано потерявших слух, эти дети обладают в какой-то степени навыком словесного общения, владеют в какой-¹™

мере (а в некоторых случаях — и в полной мере) запасом речевых значений, а следовательно, и определенным, иным, чем ранооглохшие, уровнем развития словесного мышления. Процесс формирования речи у этих детей принципиально отличен с самого начала, и восприятие их устной речи также принципиально отличается от восприятия ранооглохших и не владеющих речью маленьких детей.

Начало развития речи позднооглохшего ребенка связано с тем периодом, когда он еще обладал слухом, и поэтому имеющиеся у него речевые образы могут носить характер звуковых комплексов, которые он 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 речевые движения окружающих имеют для них осмысленное значение. Восприятие устной речи на слух недоступно этим детям, и при этом они, как правило, в очень слабой степени к моменту поступления в школу владеют чтением с губ. Процесс овладения чтением с губ у позднооглохших отличен от аналогичного процесса у остальных детей с нарушениями слуха. Ранооглохшие дети овладевают чтением с губ в процессе формирования устной речи, в то время как позднооглохшие к моменту потери слуха уже владеют речью и должны специально приобретать навыки чтения с губ. Для многих позднооглохших детей этот процесс представляет затруднения, и нередко у детей, оглохших на более позднем этапе развития речи, овладение чтением с губ оказывается наиболее трудным.

Позднооглохший ребенок должен в процессе специального обучения осознать зрительные образы тех слов, произношение которых ему уже доступно. От педагога требуется специальная работа по расчленению этих образов, по сопоставлению трудно различимых между собой элементов устной речи и т. п.

Совершенно очевидно то преимущество, каким обладает в области восприятия речи слабослышащий ребенок, в сравнении с позднооглохшим. Это преимущество слабослышащего связано с его возможностью комбинированного слухо-зрительного восприятия. Однако позднооглохший ребенок, лучше владеющий речью, может оказаться в более благоприятных условиях в классе в связи с более высоким уровнем развития речи.

Таким образом, позднооглохшие дети принципиально отличаются от глухих и слабослышащих иными условиями формирования речи и ее восприятия.

Наибольшее своеобразие в обучении детей, оглохшие уже в школьном возрасте, составляет чтение с губ.

Нельзя не отметить некоторой принципиальной разницы в обучении грамоте различных групп детей с недостатками слуха. В этом отношении особые трудности представляют позднооглохшие дети, которых в отличие от нормальных детей не приходится обучать грамоте аналитико-синтетическим методом.

Обучение их следует начинать с глобального чтения, так как вначале вычленение звуков и слогов оказывается для них особенно затрудненным. В сознании позднооглохшего ребенка, овладевшего речью на основе слуха, слово представляет некоторый звуковой комплекс, для расчленения которого, естественно, требуется слуховой анализ так же как и для слышащего ребенка.

Однако отсутствие у такого ученика возможности слухового анализа слова ставит педагога перед необходимостью сначала увязать имеющиеся у ученика глобальный звуковые образы слова с глобальным графическим изображением, с тем чтобы в дальнейшем расчленять уже не слуховые, а зрительные образы слов. Здесь позднооглохший ребенок приобретает возможность расчленить зрительным образом написанного слова путем сопоставления его с артикулируемыми им самим элементами речи. Этим способом! позднооглохший приобретает возможность вычленить из слова фонему в сопоставлении с ее графемой (как это имеет место у слышащего ребенка). С этого момента и начинается сознательное овладение техникой чтения.

Иной характер носит овладение грамотой у слабослышащих и ранооглохших детей. Так, ранооглохший ребенок овладевает грамотой одновременно с устной речью, поэтому здесь не возникает потребности в анализе написанного слова, т. е. в том анализе, который и составляет основную трудность при первоначальном овладении грамотой ребенком с нормальным слухом.

Принципиальное значение в освещении проблем дифференцированного обучения детей с недостатками слуха приобретает использование мимической (жестовой) речи.

Мимическая речь у ранооглохшего ребенка развивается

силу его потребности в общении и в большей или меньшей степени замещает словесную речь до того периода, когда ему удастся овладеть последней.

Мимическая речь играет некоторую компенсирующую роль в развитии ранооглохшего ребенка. Она в большой степени способствует развитию ориентировки глухого ребенка в окружающей действительности. С помощью мимической речи обогащается его опыт. Мимическая речь, содержащая в своих знаках обобщение, до овладения устной речью способствует развитию мышления.

Овладение основами наук глухим ребенком оказывается более совершенным при условии разумного использования мимической речи. На ранних этапах обучения словесная речь глухого ребенка еще так бедна, что педагогу для общения с ребенком требуются вспомогательные средства в виде наглядных пособий, драматизации действий и элементарной мимической речи.

Мимическая речь у глухих детей развивается также в процессе обучения и в большой степени — под влиянием обучения именно словесной речи. Однако возможности мимического общения у глухого ребенка далеко опережают развитие его словесной речи. Поэтому мимическая речь может быть использована в учебно-воспитательной работе с глухим ребенком именно в тот период, когда словесная речь еще очень бедна и развитие ее продвигается очень медленно.

Иное положение мы наблюдаем у слабослышащих детей, у которых развитие речи в процессе общения на основе их хотя и неполноценного слуха играет большую роль.

Интенсивность развития речи в условиях непосредственного общения будет, естественно, тем больше, чем больше потребность в общении. Поэтому мы считаем неправильным допускать пользование мимической речью при общении слабослышащих учащихся. Мимическая речь будет удовлетворять потребность в общении и тем самым задержит самостоятельное развитие словесной речи учеников. При отсутствии мимической речи дети, стремясь быть понятыми, обычно все в большей степени находят эту возможность в самостоятельной, хотя и неполноценной словесной речи.

Педагог, обучающий слабослышащего ребенка, должен максимально использовать все способы наглядного обучения, чтобы заменить недостающие речевые средства, но должен избегать при этом мимического общения с ребенком. Процесс развития словесной речи слабослышащих детей протекает значительно быстрее, чем у глухих, и поэто-

му задержка речевого развития слабослышащих детей не будет столь значительной.

Исходя из недопустимости мимической речи в обучение слабослышащих детей, их не следует обучать не только в одном классе с глухими детьми, но даже в одной школе.

Мимическая речь в обучении позднооглохших детей та же недопустима. Эти дети должны максимально использовать свою устную речь в общении, только в этом случае она сохранится и будет дальше эффективно развиваться. Развитие чтения с губ у позднооглохших также резко тормозится при использовании мимической речи. В этом отношении можно сослаться на опыт позднооглохших взрослые люди, которые, пользуясь помощью мимических переводчиков, в значительной мере теряют свои навыки чтения с губ.

Пользование дактилологией как своеобразной формой словесной речи уместно в обучении всех детей с недостатками слуха.

Мы привели здесь соображения о дифференцированном подходе к детям с недостатками слуха, имея в виду в основном детей, не обеспеченных специальным дошкольным воспитанием. Однако исключительная роль принадлежит раннему обучению слабослышащих детей. Дети с тяжелой степенью нарушения слуха, несмотря на раннюю потерю нормального слуха, могут прийти в школу с хорошо развитой речью при условии раннего специального обучения.

Глухие дети при условии раннего обучения также могли прийти в школу со значительным речевым запасом.

Вовремя оказанная педагогическая помощь только что оглохшему ребенку, уже успевшему овладеть речью, может обусловить сохранность речи даже у маленьких детей (двух-трех лет).

Таким образом, дошкольное и преддошкольное обучение также создает некоторые варианты развития речи у детей с недостатками слуха. Естественно, эти обстоятельства нельзя игнорировать при выборе методов работы и реализации программных требований.

Многообразие факторов, влияющих на развитие детей недостатками слуха, приводит к важнейшим индивидуальным отличиям, характеризующим учащихся. Индивидуальный подход в советской массовой общеобразовательной школе — один из важнейших принципов дидактики и вс

те с тем одно из бесспорных требований к педагогу. В несравненно большей степени это требование становится актуальным в школах для детей с недостатками слуха.

Индивидуальный подход внутри класса должен считаться важнейшим принципом правильного построения специальной работы с детьми, страдающими недостатками слуха.

Вспомним то разнообразие в характеристике речи слабослышащих детей, которое мы представили выше в своем изложении. Естественно, что распределение всех этих детей по двум отделениям школы не обеспечивает окончательного решения вопроса о дифференцированном обучении.

Не менее разнообразны и позднооглохшие дети. Различное время наступления глухоты и различные условия обучения определяют разнообразие в степени сохранности речи этих детей.

Различные остатки слуха у ранооглохших детей в свою очередь создают большое разнообразие в составе учащихся школ для глухих.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ УЧАЩИМСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Как мы уже указывали, нарушение слуха часто остается незамеченным, и это, к сожалению, может пагубно отразиться на судьбе ребенка. Упомянутые нами выше ранооглохшие дети почти не встречаются в массовой школе, так как их слуховой недостаток обычно очевиден для окружающих уже в раннем дошкольном возрасте. Иное дело слабослышащие и позднооглохшие дети. Попав в массовую школу, они нередко безуспешно обучаются там. Мы наблюдали детей, которые не выводились из школы только потому, что учитель, внимательно приглядываясь к такому ученику, отмечал его сметливость и защищал его от перевода во вспомогательную школу, где обучаются умственно отсталые дети. Неудачность ребенка нередко остается непонятной для учителя, так как понижение слуха незаметно. Учитель чаще всего замечает нечеткое произношение, бедную речь, неуверенность и недостаточную общительность.

В классе неудачность слабослышащего ребенка не очень бросается в глаза. Такие дети часто очень старательно учатся писать, при помощи родителей овладевают чтением элементарный счет для них не представляет особого труда. При этом они чаще всего не понимают прочитанного текста, а текстовых математических задач они обычно не

решают. Таким образом, слабослышащий ребенок в I классе представляется наполовину успевающим и его переводят в следующий класс в надежде на то, что он там приспособится, но во II классе положение усложняется, и его неуспеваемость становится уже бесспорной.

В результате оказывается, что время, когда можно было помочь ребенку, потеряно. Чтобы этого не случилось, следует сразу же, как только замечены отклонения в речи, проверить слух ребенка. И как только выясняется хотя бы самое ничтожное нарушение слуха, перед учителем должен встать вопрос о том, как создать для ребенка необходимые ему условия обучения. Этот вопрос может иметь двойное решение. В одних случаях оказывается необходимым перевод ребенка в специальную школу для слабослышащих и позднооглохших, в других — желательно оставить ребенка в массовой школе и организовать для него дополнительные занятия при активном участии в них родителей ученика.

Следует при этом заметить, что перевод в специальную школу имеет не только положительные, но и некоторые отрицательные стороны. Само собой разумеется, что обучение в специальной школе имеет преимущества: там работают сурдопедагоги, значительно меньше учащихся занимается в классе, они обучаются по специальным программам, проходным в более растянутые сроки; имеется специальное оборудование и т. п. Несмотря на все это, оставление слабослышащего ребенка в массовой школе предпочтительно, ибо нормальное речевое окружение, которое имеется только в массовой школе, при определенных условиях может сыграть исключительно важную роль в его развитии.

Попытаемся ответить на вопрос, в каких случаях перевод в специальную школу обязателен, а в каких случаях ребенок может остаться в массовой школе.

Вопрос о переводе в специальную школу решается прежде всего с учетом состояния слуха и уровня речевого развития. Не меньшее значение при этом имеют те условия, которые в каждом конкретном случае могут быть созданы для слабослышащего ребенка дома. В массовой школе учитель сможет выправить недоразвитие речи, которое обычно является основным препятствием к успешному усвоению школьной программы, лишь при обязательной помощи со стороны родителей. Если родители смогут взять на себя эту обязанность, то оставление слабослышащего ребенка в массовой школе очень желательно. Ребенок, слышащий речь разговорной громкости на расстоянии более

50

3 м от ушной раковины, чаще всего может быть оставлен в массовой школе. Правда, у такого ребенка может наблюдаться значительное недоразвитие речи, но его преодоление будет возможно относительно быстро, как только — на дополнительных занятиях начнется специальное обучение речи.

В массовой школе следует оставлять также позднооглохших детей. В этом случае вопрос об оставлении в массовой школе решается с учетом уровня развития речи позднооглохшего ребенка.

Если слуховой дефект возникает у ребенка, уже научившегося грамоте, то он может с успехом окончить массовую школу при условии, если его будут специально обучать чтению с губ. Если речь сохранена недостаточно, то может возникнуть необходимость перевода ребенка в школу для слабослышащих и позднооглохших, где он будет обучаться грамоте специальными методами, где у него, как и у слабослышащих, будут восстанавливать речь. В школе для слабослышащих и позднооглохших последним потребуются более интенсивная работа по обучению зрительному восприятию речи (чтению с губ) и иная методика обучения грамоте (см. с. 63).

Перевод позднооглохших детей в школу для глухих недопустим. Сохранившаяся даже в самой минимальной степени речь обуславливает несравненно более благоприятные условия для речевого развития по сравнению с ранооглохшими детьми.

Итак, что же должен сделать учитель школы, обнаружив ученика, не успевающего по русскому языку?

Прежде всего следует проверить слух ребенка (см. с. 59) и, если слух окажется дефективным, проконсультироваться с врачом о возможности лечения и улучшения слуховой функции при помощи звукоусилительной аппаратуры. Далее необходимо обследовать состояние речи ученика: проверить произношение, запас слов, грамматический строй его речи. Для обследования речи можно использовать окружающие предметы и картинки, предлагаемые нами для развития речи (см. приложения).

Показывая ребенку окружающие предметы и картинки, учитель предлагает их называть. Вслушиваясь внимательно в слова, произносимые при этом ребенком, учитель отмечает не только правильность обозначения предметов и картинок, но и точность произношения слов.

Ответы ребенка рекомендуется записывать по следующей схеме:

Протокол обследования речи ученика

Предъявленный предмет или картинка	Ответ ребенка	Отмеченные дефекты произношения*

* В столбце «Дефекты произношения» следует отметить недоговаривание и пропуски звуков и слогов в словах, смещение звуков, а также дефекты произношения отдельных звуков (см. с. 100—109).

Такое обследование речи поможет учителю не только ориентироваться в состоянии словаря (запас слов и точность понимания значения слов и произношения), но и в некотором отношении оценить представления ребенка о звуковом составе произносимых им слов.

Если ребенок уже обучался грамоте, то ему необходимо предложить написать произносимые им при устном обследовании слова, а также продиктовать несколько предложений и проанализировать допущенные им ошибки (см. об отклонениях в письме на с. 23).

Чтобы судить о состоянии грамматического строя речи ученика, можно предложить ему составить устно рассказ по сериям сюжетных серий картин (см. приложение № 4).

Вслушиваясь в рассказ ребенка, учитель может отметить, правильно ли ученик строит предложения и использует морфологические изменения слов для выражения своей мысли.

Подобное обследование речи слабослышащего ребенка прежде всего поможет учителю решить вопрос, следует ли его оставить в массовой школе или перевести в специальную.

Если ученик не сможет назвать по картинкам до 20% слов, если в его речи имеются выраженные отклонения в грамматическом строе речи, то следует обратиться за консультацией к специалисту-дефектологу для решения упомянутого выше вопроса.

Если дефекты словарного запаса и грамматического строя речи менее резко выражены, то следует принять меры к ликвидации неуспеваемости ребенка путем дополнительных занятий в массовой школе.

Обратимся прежде всего к вопросу об обучении элементарной грамоте.

Само собой разумеется, что усвоение письма и чтения становится для слабослышащего ребенка наиболее актуальным при поступлении в школу. Между тем опыт показывает, что можно обучать ребенка, грамоте гораздо раньше.

Для слабослышащего ребенка раннее усвоение грамоты играет исключительную роль. Если слух не позволяет ребенку полностью воспринять звуковой состав слова, то для его усвоения приходится искать иную опору. Как мы уже видели выше, чтение с губ (зрительное восприятие речи) также не дает ребенку возможности усваивать каждый из составляющих слово звуков. А написанное слово для развития устной речи служит неоценимым подспорьем. Если ребенок из-за недостаточного слуха не улавливает всего звукового состава слова, то при помощи письма и чтения можно в какой-то мере компенсировать неполноценность его восприятия: можно подсказать ребенку те элементы слова, которые он не смог воспринять ни на слух, ни зрительно. Овладение устной речью существенно ускоряется, как только ребенок приобретает навыки письма и чтения.

Поэтому обучение грамоте слабослышащего ребенка необходимо начать как можно раньше.

В связи с особенностями представлений слабослышащего ребенка о звуковом составе слова обучение его грамоте отличается значительным своеобразием.

При нормальном слухе, как известно, обучают грамоте аналитико-синтетическим методом, в основе которого лежит анализ состава слова, уже известного слышащему ребенку. Ребенку называют целое слово и учат членить его на слоги, а затем на звуки. Этим способом выделяют звуки из слога, а дальше из звуков и слогов вновь составляют слова. Такой путь обучения грамоте оказывается невозможным для слабослышащего ребенка, так как он не владеет еще целыми словами в такой мере, чтобы суметь их анализировать.

Ребенок с пониженным слухом вынужден овладевать грамотой в иной последовательности. Он идет к целому слову от слогов и звуков, а не наоборот.

Обучение грамоте слабослышащего ребенка проводится одновременно с усвоением произношения звуков. При постановке того или иного звука ученику показывают, какой букве соответствует данный звук. И при тренировке произношения звуков в слоговых упражнениях он усваивает начертание соответствующих букв и слогов. Далее из усвоенных букв и слогов складываются слова.

По мере усвоения нового слога его сопоставляют с дру-

гими слогами. Эти слоги произносятся и одновременно складываются из разрезной азбуки. Дальше слоги складываются в слова, и ребенок тренируется в составлении слов из слогов.

Прежде чем начать обучение грамоте в школе, следует проверить способность различения звуков на слух, как это показано в разделе «Как проверить слух ребенка», (см. с. 59). Затем необходимо проверить произношение всех звуков и спланировать систематическую работу над ними.

После этого приступают к обучению грамоте при помощи разрезной азбуки. Как правило, слабослышащий ребенок различает и умеет произносить гласные *а, о, у, э, ы* и некоторые согласные. Из букв, соответствующих этим звукам, складываются слоги, которые ребенок учится читать по подражанию. При складывании этих слогов ребенок произносит их и прислушивается к их звучанию в речи учителя.

Как мы показали выше, хотя ребенок к этому времени уже говорит многие слова, их звуковой состав им еще не осознан. Состав слова осознается только при упражнениях с буквами и слогами.

Порядок прохождения букв зависит от степени трудности их произношения. Поэтому следует начать обучение с трех первых, наиболее доступных различению звуков *а, о, у*. С этими гласными должны в упражнениях сочетаться все согласные звуки. Сначала проводятся упражнения в произношении слогов *па-по-пу, ма-мо-му, на-но-ну, ба-бо-бу*, а далее можно дать ребенку буквы *т, д* в сочетании с теми же гласными. Таким образом, ребенок уже различает пару звонких и глухих звуков и пару носовых звуков *млн* и знает начертание этих букв. Теперь можно уже дать для составления из разрезной азбуки слова, содержащие эти звуки. Далее желательно придерживаться такого порядка, при котором ребенок усвоит прежде всего соотношение звонких с глухими *к-г, с-з, ф-в, п-б*. Слоговые упражнения типа *ка-га, ко-го, ку-гу, ка-ко-ку, га-го-гу* и т. п. приучают ребенка ориентироваться и отличать более сознательно звонкие звуки от глухих. Если ребенок умеет уже хорошо произносить *ша* и *жа*, то включается и эта пара звуков. Далее ребенок упражняется в свистящих и шипящих: *са-ша, со-шо, су-шу, за-жа, зо-жо, зу-жу*.

Несколько позже включаются звуки *р, л, х* в сочетании с теми же гласными. Затем начинаются упражнения с гласными звуками *э* и *и*. Постепенно ребенок усваивает аффрикаты *ч, ц, щ*. Эти звуки в слоговых упражнениях

противопоставляются одни другим, как шипящие свистящим. Ребенок обязательно тренируется в различении аффрикат с их составляющими звуками: *ча-та* и *ча-ша*, а также *ца-та* и *ца-са*. Как мы видели выше, эти смешения очень часты в письме и произношении слабослышащего ребенка. Очень важно упражнять ребенка в различении йотированных звуков *я, ё, ю, е* и учить его правильно пользоваться ими в письме, не допуская смешения *и* с *ль* и *рь*. Специально следует учить ребенка правильно читать мягкие согласные, стоящие перед *я, ё, ю*. Здесь также необходимы слоговые упражнения и упражнения в словах.

Очень полезно вместе с ребенком устно проговаривать слова после правильного их прочтения. Проговаривание слова может происходить с многократным повторением, что помогает ребенку запомнить звуковой состав слова. При помощи диктантов следует проверять, как он запомнил звуковой состав слова. Неправильно написанное слово необходимо не только многократно проговорить, но и записать несколько раз. При исправлении ошибок в письме полезно произносить слово перед зеркалом и с использованием звукоусиливающей аппаратуры, с тем чтобы ребенок ясно представлял себе звуковой состав слова. Если у него нет слухового аппарата, то учителю следует произносить слова у самого уха ребенка.

Описанные упражнения необходимо проводить с ребенком индивидуально при участии матери или других членов семьи. Они позволяют ребенку включиться в общеклассную работу по усвоению грамоты.

Опыт показал, что слабослышащий ребенок 6—7-летнего возраста научается довольно быстро читать и складывать слова из букв в течение 3—4 месяцев. В дальнейшем при помощи чтения удастся значительно быстрее накопить запас новых слов и, главное, уточнить звуковой состав тех слов, которые были раньше самостоятельно приобретены ребенком при помощи неполноценного слуха.

Обучив ребенка элементам грамоты, необходимо заняться систематическим обучением его правильному написанию слов. Для этого каждое из произносимых ребенком слов необходимо складывать из разрезной азбуки или писать (если ребенок уже овладел техникой письма). Прежде чем складывать из букв слово, учитель добивается его правильного произношения. Если и после этого ребенок неправильно сложил слово или предложение, то следует исправить допущенные ошибки и предложить ему прочитать исправленное слово, а затем снова составить его из

букв. Слабослышащие дети обычно легко запоминают при этом звуковой состав слова. Если ребенку не удастся сразу запомнить структуру слова, то следует опять вернуться к его записи и складыванию букв из разрезной азбуки.

Такие упражнения оказываются очень эффективными не только для овладения правильным письмом, но и для накопления словарного запаса. Слабослышащие дети очень охотно выполняют подобные упражнения. Они сами замечают то облегчение в восприятии речи, которое приносит им письмо.

Очень полезными оказываются диктанты с предварительным проговариванием слов.

Грамматические упражнения на безударные гласные и т. п. на первоначальном этапе обучения письму не приносят слабослышащему ребенку особенной пользы. Им трудно бывает подобрать проверочное слово в связи с недоразвитием их речи, а неполноценный слух не позволяет заметить расхождения между произношением и написанием слова. Слабослышащие дети учатся правильно писать путем запоминания прочитанного слова.

В письме слабослышащего ребенка, как мы видели выше, очень часто встречаются не только замены в словах одних букв другими, но и искажения грамматического строя: неправильное употребление окончаний, приставок и пр. Учителю необходимо внимательно проанализировать ошибки, выявить, с какими именно трудностями встречается ученик, и, исходя из этого, наметить упражнения. Например, если ребенок допускает ошибки в употреблении множественного числа, то следует объяснить ему его ошибку и начать упражнения в употреблении этой формы. Для этого следует показать ребенку группу предметов и ее отличие от одного предмета (например: яблоко — яблоки) и проработать с ним соответствующие обозначения, обратив его внимание на разницу окончаний. Упражнения в образовании множественного числа путем изменения окончаний уменьшат число таких ошибок в письме слабослышащего ребенка.

Аналогичную работу следует проводить при неправильностях употреблений падежей. Здесь не следует ограничиваться обычным склонением по падежам имен существительных и прилагательных. Каждый раз необходимо бывает объяснить ребенку, в каких случаях, в каком контексте можно употребить ту или иную грамматическую форму. Например, если ребенок написал: *я пишу карандаш* (вместо *карандашом*), то ему следует эту ошибку поправить

и тут же показать другие случаи применения творительного падежа действия: *Я пишу мелом, я режу ножом, я мою мылом, я рублю топором*. И когда ребенок усвоит значение этой грамматической формы, можно перейти к применению существительных женского рода. *Я пишу ручкой, я пишу пилой* и т. п. Далее включается и множественное число этой формы: *Я режу ножницами* и т. д. Только в том случае, если ребенок понял значение грамматической формы, он сможет избежать ошибок в письме. Таким способом, на основе анализа ошибок, допущенных ребенком, удастся уменьшить их число. Конечно, обеспечить усвоение всех грамматических форм, существующих в языке, путем упражнений невозможно. В дальнейшем число ошибок в письме слабослышащего ребенка будет уменьшаться и без таких упражнений — на основе письменной и речевой практики, за счет чтения книг и т. д.

Слабослышащему ученику необходимо также помочь понимать читаемый текст. Как мы видели выше, такие дети встречаются с особыми трудностями понимания прочитанного вследствие неточного понимания слов и непонимания грамматических форм. Чтобы научить ребенка сознательно читать, необходимо при чтении даже самого элементарного текста неотступно проверять понимание им слов, грамматических форм и текста в целом.

Приведенные выше примеры ошибочного понимания текста направляют внимание учителя на трудности понимания слов в связи с неполным их восприятием при помощи слуха. Чтение сопровождается картинками, поясняющими общий смысл текста. Чтение текста необходимо сопровождать отчетливым проговариванием и объяснением не только слов, обозначающих предметы, действия и качества, но также слов служебных (предлоги, союзы, местоимения). Очень важно учить слабослышащего ребенка понимать в слове не только его основное значение, но и те нюансы, которые выражаются при помощи таких частей слова, как приставки, суффиксы и окончания. Нет нужды, конечно, говорить ребенку о названиях этих морфологических категорий, но необходимо для чтения и письма подбирать речевой словарь так, чтобы ребенок практически разобрался бы в этих элементах слова.

Приведем пример, когда проверка; столкнула нас с непониманием приставки. Мы спросили слабослышащего мальчика при чтении текста, что значит слово *подбежал*.

Мальчик побежал к столу и сел под него. На наш во-

прос, зачем он сел под стол, мальчик ответил: *Вы сказали под бежал, я так и сделал.*

Этот пример показывает, как важно проверить понимание слова и его морфологического состава. Получив от мальчика ответ, который свидетельствует о непонимании приставки *под-*, мы занялись специально объяснением приставок глаголов. Мы объяснили ему разницу значений слов *отвязал, привязал, развязал* и т. п.

Аналогично этому приходится учить слабослышащего ребенка понимать в словах суффиксы, как например, суффикс *-ик*, служащий для обозначения маленького предмета (*столик, карандашик*), суффиксы *-енок, -онок* — для обозначения детенышей (*котенок, козленок, лягушонок*), суффиксы для обозначения профессии: *-тель, -рь* (*учитель^ токарь, слесарь*).

Мы лишены возможности подробнее останавливаться на способах преодоления всех возможных дефектов в понимании читаемого текста. Нам важно лишь обратить внимание учителя на необходимость проверки понимания слов и грамматических форм. Ибо только в том случае, когда выявляются подобные затруднения, становится ясным, как помочь ребенку их преодолеть.

Очень важно для слабослышащего ребенка как можно больше читать. Можно пользоваться для этого букварем для I класса и книгами для чтения, выпущенными для слабослышащих детей, а также любимыми книгами, написанными для детей младшего возраста. Дома следует ребенку постоянно готовить книжки самоделки из тех детских книг, в которых иллюстрации достаточно выразительны и могут хорошо пояснить небольшой и несложный сюжет.

Еще одно очень важное требование: каждое новое слово обязательно должно быть дано ребенку в письменной форме.

Слабослышащий ребенок чаще всего отстает в школе по русскому языку. По математике он хорошо справляется со счетом, но с трудом решает задачи. И это не удивительно. Решение задач в той форме, в какой это делается в массовой школе, прежде всего связано с пониманием текста задачи. В тексте математической задачи слабослышащие дети чаще всего не понимают тех значений, которые выражены более отвлеченными грамматическими формами. Они часто не понимают вопроса, плохо понимают предлоги и местоимения. Не понимают, например, слов *из них*, не понимают слов, выражающих отношения: *больше—меньше, дороже — дешевле* и т. п. Все это при решении

задач необходимо иметь в виду. Важно проверять понимание текста задачи и объяснять его специально, если текст непонятен. Все это означает, что при прохождении программы по математике следует обязательно иметь в виду специальную работу по развитию речи. Само собой разумеется, учитель должен при этом широко использовать наглядные средства.

КАК ПРОВЕРИТЬ СЛУХ РЕБЕНКА

Само собой разумеется, что квалифицированное обследование слуха должен проводить врач-отоларинголог, лечащий болезни уха, горла и носа. Но еще до того, как обратиться к врачу, следует самим попытаться выяснить состояние слуха ребенка. Наблюдения учителя или родителей за поведением ребенка могут помочь обнаружить у него нарушение слуха. Реакция ребенка на погремушку очень рано позволяет судить о том, воспринимает ли он звуки. В дальнейшем интерес к звучащим игрушкам, звукам радиоприемника и телевизора служит доказательством тому, что ребенок реагирует на звуки.

Здесь следует предостеречь от ошибочных выводов о наличии слуха у ребенка, который реагирует на громкий стук. Даже при полной глухоте ребенок может реагировать на громкий стук в дверь, на стук упавшего на пол предмета, а нередко и на звук шагов. Стук кулака по столу или ногой об пол привлекает внимание даже совсем глухого ребенка. Восприятие этих звуков происходит не только непосредственно через ухо. Мы воспринимаем вибрацию предметов, возникающую при стуке, через твердые части нашего тела, по преимуществу через кости и мышцы.

Таким образом, если ребенок реагирует на стук, то можно утверждать наличие у него способности замечать вибрации, исходящие от предметов, но этого еще недостаточно, чтобы считать его способным к восприятию звуков при помощи слуха.

Приступая к исследованию слуха ребенка, учителю следует прежде всего проверить, как он слышит речь. Слух проверяют на речь шепотную, обычную разговорную и громкую. Сначала проверяют слух на шепот на расстоянии не менее 5—6 м. Для этого следует поставить ребенка к себе спиной и произносить знакомые слова шепотом. Прежде чем произнести слово, следует сделать полный выдох и ни в коем случае не утрировать шепот.

При проверке слуха на шепот рекомендуется сначала произносить слова, содержащие шипящие звуки: *шапка, шуба, часы, чулки* и т. п., затем перейти к называнию других слов.

Если ребенок не сможет повторить слово, произнесенное шепотом на расстоянии 6 м, следует подойти ближе на 1 м; если он не расслышит слов и на этом расстоянии, подходят еще ближе, каждый раз приближаясь на 1 м. Если ребенок не различает слов, произнесенных шепотом ушной раковины, то, следовательно, ребенок не воспринимает шепота.

Далее переходят к проверке восприятия речи обычной разговорной громкости. Для этого следует вновь поставить ребенка на расстояние 5—6 м спиной к себе и произносить хорошо знакомые слова нормальным (не усиленным) голосом, постепенно приближаясь к ребенку.

При подборе предъявляемых ребенку слов следует их выбирать из разных областей, чтобы не допускать ответов по догадке. Не следует, например, предъявлять одно за другим такие слова, как *собака, кошка, карандаш, книга, тетрадь*, или *яблоко, груша, слива*, или произносить подряд числа или имена и т. п. Такое предъявление слова помогает ребенку угадывать слово по контуру, без его достаточно четкого восприятия на слух. Не следует также называть предметы, о которых только что говорили с ребенком или которые показывали ему.

Если ребенок более или менее хорошо владеет речью, то можно сначала вместо предъявления отдельных слов задать ему несколько вопросов, как, например: *Какая сегодня погода? В каком ты классе? Как зовут твою маму? Сколько тебе лет?* и т. п. Затем следует предложить ему повторить произносимые учителем слова, как, например: *собака, рубашка, корова, карандаш, дорога, корзинка, курица, автобус, окно, заяц, бумага, сани, лопата* и т. п. Если эти слова незнакомы ребенку, то следует предъявить ему другие слова, обязательно хорошо известные.

**Примерный список слов,
предлагаемый при исследовании слуха детей**

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| 1. Собака. | 7. Рыба. | 13. Корова. |
| 2. Девочка. | 8. Бабушка. | 14. Парта. |
| 3. Лампа. | 9. Дедушка. | 15. Река. |
| 4. Работа. | 10. Дом. | 16. Голова. |
| 5. Ребята. | 11. Трава. | 17. Метро. |
| 6. Рука. | 12. Рама. | 18. Весна. |

19. Живот.
20. Машина.
21. Зима.
22. Тетя.
23. Дядя.

- | | |
|---------------|-------------|
| 24. Кошка. | 29. Школа. |
| 25. Карандаш. | 30. Печка. |
| 26. Картина. | 31. Платок. |
| 27. Урок. | 32. Молоко. |
| 28. Парта. | 33. Окно. |

Постепенно приближаясь к ребенку, можно примерно измерить его способность воспринимать слова обычной разговорной громкости. Эту способность принято измерять тем расстоянием, на каком он повторял без ошибок все предъявленные ему слова. Так, если ребенок расслышал безошибочно все слова, предъявленные на расстоянии 3 м от ушной раковины, то следует записать: «Слух на речь разговорной громкости — 3 м».

Если ребенок совсем не слышит речи разговорной громкости, то его относят к категории глухих, у которых также важно установить наличие остаточного слуха.

Остаточный слух у глухого ребенка проверяют на громкий голос. Если ребенок различает слова, явно произносимые очень громким голосом ушной раковины, то он чаще всего может учиться только в детском саду или в школе для глухих, где с ним обязательно будут проводить, слуховые упражнения.

После того как установлено расстояние, на котором¹ ребенок слышит слова, необходимо проверить, как он слышит гласные и согласные звуки.

Сначала проверяют слух на гласные *а, о, у, э, и*, затем² переходят к проверке слуха на согласные в сочетании с гласным *а*.

Приводим таблицу звукосочетаний, которые следует предъявлять ребенку, чтобы выяснить его возможности воспринимать согласные звуки, а также йотированные звуки *я, е, ю, ё*.

<i>апа</i>	<i>ама</i>	<i>апя</i>
<i>ата</i>	<i>она</i>	<i>афя</i>
<i>ака</i>	<i>ала</i>	<i>ас я</i>
<i>афа</i>	<i>ара</i>	<i>атя</i>
<i>аса</i>	<i>аха</i>	<i>ада</i>
<i>аша</i>	<i>ача</i>	<i>авя</i>
<i>аба</i>	<i>аца</i>	<i>азя</i>
<i>ада</i>	<i>аща</i>	<i>алья</i>
<i>ага</i>	<i>аи</i>	<i>амя</i>
<i>ава</i>	<i>ая</i>	<i>аня</i>
<i>аза</i>	<i>аё</i>	<i>алья</i>
<i>ажа</i>	<i>ае</i>	<i>аря</i>
	<i>аю</i>	

Примечание. Сочетания типа *апя, атя* и т. п. предполагают проверку способности восприятия смягченных согласных звуков.

Проверку восприятия звуков начинают на том расстоянии, на каком ребенок слышит слова. Чаще всего слабослышащий ребенок слышит на этом расстоянии только гласные звуки. Как только отмечено ошибочное восприятие согласных звуков, следует подойти к ребенку ближе и приближаться к нему до тех пор, пока не будет достигнута правильность ответов. Проверку восприятия каждого из согласных звуков необходимо проводить повторно. Для этого упомянутые выше звукосочетания следует предъявлять несколько раз, каждый раз в новой последовательности.

Этим способом удастся выяснить, какие речевые звуки доступны восприятию ребенка. Исследование слуха на речевые звуки следует провести даже в том случае, если не обнаружена недостаточность слуха на слова, но замечены дефекты речи или неуспеваемость в школе по русскому языку.

Чтобы проверить способность ребенка воспринимать звуки звучащих игрушек или музыкальных инструментов, следует взять три разнозвучающих предмета, как, например гармонику, свисток, колокольчик, поставить ребенка к себе лицом и произвести поочередно звуки всеми тремя предметами, а затем поставить к себе спиной, позвонить и спросить у него, какой инструмент прозвучал. Ребенок должен указать на колокольчик, затем следует поспросить и вновь спросить, какой предмет звучал, и т. д.

Детальное исследование слуха имеет двоякое значение. Во-первых, если будет установлен факт хотя бы минимальной недостаточности слуха, то следует обратиться к врачу-отоларингологу, который определит причину слухового дефекта, назначит лечение и даст советы об использовании слуховой аппаратуры. Отоларинголог и аудиолог¹ проверяют слух при помощи аудиометра, который позволяет точнее определить состояние слуха ребенка на чистые тоны.

Во-вторых, исследование слуха поможет более правильному обучению и развитию слухового восприятия ребенка. Необходимо иметь в виду, что первая проверка слуха еще не показывает полностью слуховых возможностей ребенка. Такую проверку следует проводить повторно, для того чтобы определить возможности улучшения слуха в условиях специального обучения.

¹ Аудиолог специально занимается вопросами исследования и восстановления слуха.

Ребенок с понижением слуха и недостаточностью слухового восприятия отличается тем, что не умеет прислушиваться, не умеет полностью использовать свой слух. Этому следует его учить при помощи специальных упражнений. На описании упражнений мы остановимся ниже.

КАК РАЗВИВАТЬ РЕЧЬ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА

Если вы обнаружили дефект слуха у ребенка, то следует немедленно начать обучение речи.

Для детей с недостатками слуха ясельного и дошкольного возраста в каждой области, во всех республиках Советского Союза имеются учреждения, где организовано специальное обучение речи и развитие слуха у детей от 2 до 7 лет.

Как было сказано выше, дети с дефектами слуха начиная с 7-летнего возраста обучаются в специальных школах для слабослышащих или в школах для глухих детей. В этих школах, как мы уже говорили, дети проходят программу восьмилетней массовой школы в удлинённые сроки по специальным методам, а также специально обучаются речи и чтению с губ. В этих же школах у детей развивают способности пользоваться слухом.

В специальных детских садах и школах используется звукоусиливающая аппаратура. Аппаратура помогает детям лучше воспринимать речь окружающих. В этих условиях дети приучаются лучше пользоваться своим неполноценным слухом. Их речь при этом развивается более интенсивно: быстрее нарастает запас слов, улучшается понимание значений слов и грамматических форм, быстрее достигается правильное произношение.

Специальные учебные часы в школе выделяются на развитие речи, в том числе и на развитие произношения.

Далеко, однако, не все дети при пониженном слухе нуждаются в пребывании в специальных учреждениях. Мать, бабушка или другое лицо, занятое воспитанием ребенка, могут его обучать речи. Если ребенок остается в массовой школе, то его следует немедленно начать обучать речи. Эту работу учитель должен проводить совместно с родителями, взяв на себя руководящую роль. Два-три раза в неделю учителю следует выделить небольшое время: 25—30 минут), когда он сначала проверит состояние речи: ребенка, а затем начнет работать с ним и давать задания

родителям для продолжения и расширения этой работы. Если ребенок сам не начал произносить слова, необходимо его этому научить. Если он сам начал говорить, то надо помочь ему быстрее и правильнее овладеть речью. Как мы уже сказали, чаще всего слабослышащие дети сами начинают говорить, но они очень искажают слова, неточно их понимают и неправильно их употребляют. То же касается и грамматического строя их речи.

Как начать обучение слабослышащего ребенка речи

Если ребенок сам еще не овладел речью, очень полезно прежде всего показать ему, как речь помогает в общении. Поэтому сначала следует начать обучение пониманию некоторых поручений, например: *встань, сядь, иди сюда, иди к маме, иди к бабушке, принеси, отнеси, дай, покажи* и т. п.

Чтобы показать ребенку, как следует реагировать на эти слова, можно привлечь слышащего ребенка или взрослого для участия в первом уроке. Сначала слабослышащему ребенку следует показать, как слышащий реагирует на слова *сядь, иди ко мне* и т. д. Затем с этими словами можно обратиться к ребенку, которого вы учите, и он путем подражания должен будет выполнить ваши требования.

Привлекая внимание ребенка к движениям губ и произнося слова достаточно громко, следует научить его вставать со стула или с парты при требовании *встань* или садиться при требовании *сядь*, а также идти к вам при обращении *иди ко мне*. На второй или третий день занятий можно включить требования: *иди к маме, иди к бабушке, иди к Саше* (называя любое имя из числа окружающих ребенка лиц) и т. п.

Подобные упражнения в первые дни занятий следует повторять столько раз, сколько потребуется для их полного усвоения. Чтобы быть уверенным в том, что ребенок вас понимает, следует обращаться к нему с упомянутыми выражениями вразбивку.

Как только вы убедились, что ребенок усвоил смысл обращенных к нему слов, запишите их крупными буквами на листе бумаги и повесьте на видном месте. Такой же список родители вывешивают дома. По этому списку все окружающие будут знать, с какими словами можно

обратиться к ребенку. Далее следует перейти к таким поручениям, которые позволяют включить в предъявленные ребенку словосочетания названия разнообразных предметов.

Пользуясь словами *дай, принеси, отнеси, покажи*, можно научить ребенка понимать названия очень многих окружающих его предметов. Скажите ребенку: *дай зайку, дай куклу, дай карандаш* (предметы должны лежать в поле зрения ребенка), и он постепенно научится различать названия упомянутых предметов. Постепенно, по мере того как он научается понимать названия соответствующих предметов, включаются и другие предметы. Если необходимых предметов нет, то можно перейти к использованию картинок, изображающих какие-либо предметы (см. приложение № 2).

Обращаясь к ребенку со словами: *Принеси шапку. Принеси карандаш. Дай молоток. Дай книгу. Дай зайку. Дай ручку. Дай стакан. Дай чашку. Дай шапку. Дай пальто. Дай туфли. Дай шарф* и т. п., можно научить его понимать большое число названий. Для этой цели, а также для закрепления усвоенных названий предметов следует использовать лото в картинках (см. приложения).

Для той же цели можно перейти к использованию словосочетаний: *Покажи, где карандаш. Покажи, где шапка. Покажи, где сумка* и т. п. Сразу же следует обратить внимание ребенка на разницу значений слов *дай* и *покажи*. Со словом *покажи* можно связать еще большее число названий предметов, чем со словом *дай*. Кроме мелких предметов, которые могут передаваться из рук в руки, со словом *покажи* можно связывать и крупные предметы, как, например: *Покажи шкаф. Покажи стол. Покажи потолок. Покажи пол. Покажи окно. Покажи дверь. Покажи небо. Покажи дерево* и т. п.

Слова *принеси* и *отнеси* также дают возможность усваивать значительный запас названий предметов в условиях активной деятельности ребенка. Очень важно при этом неоднократно повторять упражнения в разных ситуациях так, чтобы ребенок мог достаточно точно понять значение слов и условия их употребления. Как только ребенок научится понимать те или иные слова, их следует использовать в быту. Так, слова *покажи, где* можно использовать при рассматривании картинок в книжке, слова *принеси, дай, отнеси* — при подготовке к уроку, к приему пищи, при подготовке ко сну или уборке, в играх с игрушками и т. п.

Одновременно с накоплением запаса понимаемых слов следует учить ребенка произносить эти слова. Однако обучение ребенка активной речи идет более замедленным темпом, так как он еще не имеет прочных навыков тех движений речевых органов, которые приводили бы к произнесению звуков речи. На этом этапе ребенок должен научиться произносить свое имя в ответ на вопрос: *Как тебя зовут?* — и имена близких в ответ на вопросы: *Как зовут папу? Как зовут маму?* и т. п. Слова, произносимые ребенком в этот период, только напоминают правильное произношение, но все же контур слова ребенок обычно может воспроизводить. На этом же этапе следует обязательно добиваться правильного произношения гласных и более или менее точного употребления ударения в словах. Сохранение контура слова делает более понятными окружающим слова, произносимые ребенком. Это значит, что он может пользоваться этими словами в общении, и, следовательно, будет упражняться в устной речи.

Примерный список слов, который может быть доступных детям на первых порах обучения речи, приведен в приложениях. Этот список слов отнюдь не является обязательным для каждого из обучающихся детей. Не является обязательной также и та последовательность слов, которая представлена в указанном списке. По своему содержанию этот список слов может служить некоторым ориентиром для учителя, обучающего слабослышащего ребенка. Тематика словаря (семья; игрушки; игры на воздухе; животные, окружающие ребенка и изображенные на картинках книг; фрукты; овощи; пища; одежда и т. п.) может послужить примером при подборе слов для обучения.

Ориентируясь на приведенный список слов только в основном, ребенку следует сообщать слова, актуальные для его обихода, необходимые ему в общении и связанные с его окружением. Это значит, что ребенок в первую очередь будет знакомиться со словами, обозначающими доступные его восприятию явления и предметы.

При этом необходимо постоянно уточнять и исправлять слова, самостоятельно усвоенные ребенком в процессе общения.

Для обогащения словаря ребенка окажутся очень полезными прогулки, экскурсии, посещения магазина, почты и других учреждений, во время которых ведется беседа и направляется его внимание на слова, обозначающие соответствующие предметы и явления.

Главным источником накопления словарного запаса

является непосредственное окружение ребенка¹. Следует пользоваться любым поводом, когда ребенку можно сообщить названия предметов или действий, с которыми он столкнулся. Когда ребенок встает и начинает одеваться, можно сказать ему (называя его имя): *Саша встал. Саша надевает чулки. Саша надевает рубашку. Саша надевает ботинки.* На уроке ему говорят: *Саша пишет. Саша рисует. Саша вытирает доску* и т. д. Если ребенок не усваивает еще целых предложений, то можно называть ему каждый из данных предметов отдельно (*рубашка, чулки* и т. п.). Тут же можно научить ребенка обозначать предметы и действия, связанные с одеванием, умыванием и т. п.: *вода, мыло, моет руки, моет лицо, чисто, чистые руки, грязные руки, полотенце, вытирает лицо, вытирает руки, вода холодная, теплая* и т. п. Дальше за завтраком можно называть виды пищи (*каша, чай, молоко, хлеб, масло, колбаса, яблоко* и т. п.), посуду и приборы (*чашка, блюдец, тарелка, стакан, ложка, нож* и т. п.). Тут же можно говорить: *Саша пьет чай. Саша ест кашу* и т. п. То же можно говорить за обедом и за ужином. На прогулке можно называть любые из окружающих предметов, перед уходом из дома можно называть: зимой — зимнюю одежду, летом — летнюю (*шуба, шапка, варежки, валенки, носки, майка* и т. п.). На улице надо называть транспорт, магазины или предметы, которые в них продаются. В саду или в парке можно называть деревья, цветы, предметы развлечения и спорта (*коньки, лыжи, велосипед* и т. п.). Во время игры ребенок учится называть игрушки и действия, которые производятся с соответствующими игрушками (*ловит мяч, поймал мяч, везет санки, катается на санках, катается на коньках, едет на велосипеде, катает мяч* и т. п.). В классе учитель учит ребенка пользоваться словами, характерными для классного обихода².

Очень важно пользоваться любым маленьким событием, чтобы научить ребенка называть различные явления: *упал, поскользнулся, споткнулся, обрадовался, смеется, скучно, весело, выиграл, победил, узнал, знает, не знает,*

¹ На первоначальном этапе обучения речи слабослышащего школьника родители и лица, помогающие педагогу, играют исключительно важную роль.

² Не следует давать ребенку сразу большое количество новых слов, а самых ранних этапах обучения ребенок еще не умеет запоминать слова, поэтому следует начинать с 4—5 новых слов, постепенно увеличивая это количество. Все новые слова необходимо много раз повторять и приучать ребенка их запоминать. ч*

испугался, плачет, устал, дождь, снег, ветер, солнце, мороз, светит, жарко, скользко, имеет и т. п.

Искусственно создавать ситуацию для наглядного объяснения многих из необходимых в обиходе слов очень трудно, в то время как случайное стечение обстоятельств может оказаться очень благоприятным для усвоения нового слова. Слова, приобретенные в случайной ситуации, следует записать и постараться подобрать аналогичные случаи, чтобы повторить и закрепить их.

Другим источником накопления словарного запаса являются беседы по сюжетным картинкам и по серии картинок, составляющих рассказ. Разумеется, и эту работу начинает учитель и продолжают родители.

Рассматривая с ребенком сюжетную картинку, выясняют с ним названия предметов и действующих лиц, изображенных на рисунке. Выясняют, чем занимаются изображенные на картинке персонажи, во что они одеты, какими орудиями пользуются, например, с помощью картинок «Зимние забавы» можно познакомиться со словами: *мальчик, девочка, катаются, катаются на коньках, катаются на санках, мальчик упал, мальчик Вова, у Вовы пальто, шапка, шарф, валенки, варежки, коньки, палка* и т. п.

Для бесед по картинке можно пользоваться художественными репродукциями и иллюстративным материалом, издаваемым для занятий в дошкольных и школьных учреждениях.

Очень полезно составление рассказов по сериям картинок (см. приложение № 4).

Прежде чем приступить к беседе по серии картинок, ее следует совместно с ребенком разложить по порядку содержания рассказа, а затем приступить к составлению рассказа по картинкам.

В зависимости от речевых возможностей ребенок может проявить различную степень активности. Если он располагает возможностью хоть очень искаженно составить рассказ самостоятельно, то очень полезно поручить ему самостоятельный рассказ, попутно исправляя допущенные им ошибки. При повторении рассказа этих ошибок будет все меньше.

Если ребенку еще совсем недоступен самостоятельный рассказ, то занятия проводятся в следующем порядке. Учитель ведет рассказ по картинкам, пользуясь ими как иллюстрацией, а ребенок вслед за ним в меру своих возможностей повторяет рассказ. Ключевые слова рассказа ;

следует повторить несколько раз, постепенно приближаясь ко все более точному их произношению.

Такие серии сюжетных картинок издаются в виде альбомов для занятий с дошкольниками и младшими школьниками.

Следует использовать иллюстрированные книжки для малышей. В большинстве случаев на начальном этапе обучения сказочные сюжеты не понятны слабослышащим детям с бедным речевым запасом. Поэтому детские книжки вначале удается использовать только для обозначения действующих лиц, предметов и действий, изображаемых на картинке. Впоследствии, когда ребенок накопит уже некоторый речевой запас, можно, пользуясь текстом книжки, придумать иной, облегченный реалистический текст, который оказался бы доступным ребенку. Когда ребенок научится читать, необходимо будет из таких детских книжек создавать для него библиотеку, под картинками книжек писать придуманные тексты, которые ребенок сам может читать и понимать.

Эффективным источником накопления речевого запаса являются так называемые сюжетно-ролевые игры. При использовании кукол, игрушечных животных и прочих игрушек можно организовать с ребенком сюжетные игры: игру в «магазин», в «поликлинику», в «доктора», в «парикмахерскую», в «зоопарк», в «кухню», в «школу», в «кино» и т. п.

Организуя такую игру, учитель или мать распределяет роли между собой, ребенком, куклами. В процессе игры повторяют ранее усвоенные слова и обучают ребенка новым словам.

Проведение систематических занятий по овладению словарем и грамматическим строем речи

Кроме описанной работы по накоплению запаса слов в речевой практике ребенка, необходимо организовать систематические занятия по овладению словарем и грамматическим строем языка. Это значит, что необходимы также занятия, в процессе которых ребенок в определенной системе постепенно усваивает все разнообразие средств высказывания: названия предметов, их признаков и действий, а также обозначения, выражающие отношения между предметами (временные, пространственные и т. п.) и наше отношение к предметам и явлениям действительности (оценки качеств, действий и т. п.).

Как было уже указано, названия действий ребенок усваивает сначала в повелительной форме, еще до того, как он ими пользуется в собственных высказываниях: *надень, сними* (пальто, валенки, шапку), *открой, закрой* (дверь, шкаф, ящик, форточку, коробку), *ешь* (суп, котлету), *пей* (молоко, чай, воду), *рисуй* и т. п. Все это ребенок реализует в действии и научается таким образом понимать слова, обозначающие действия.

Далее необходимо научить ребенка самому называть наблюдаемые им действия, для чего полезно использовать картинки или реальные действия окружающих. При объяснении слов, обозначающих действия, следует показать ребенку сразу два, три действия, которые производятся разными лицами или животными (см. приложения), например: *мальчик бежит, девочка бежит, собака бежит, кошка бежит, мальчик идет, тетя идет, дядя идет, мальчик прыгает, девочка прыгает* и т. п. Рассматривая картинки, изображающие подобные действия, ребенок учится их описывать, усваивая первые двусловные предложения.

Накопив некоторый запас таких предложений, ребенок может научиться отвечать на вопросы: *Кто? Что делает?* Чтобы обеспечить четкое понимание вопроса: *Что делает?*, ребенку следует показать ряд картинок, на которых одно и то же лицо выполняет разные действия. Рассматривая эти картинки, ребенок приучается отвечать на вопрос: *Что делает?* — *Прыгает, рисует, бежит* и т. п.

Затем следует дать ребенку картинки, на которых разные лица выполняют одно и то же действие: *мальчик идет, девочка идет, бабушка идет* и т. п. Рассматривая эти картинки, ребенок научается отвечать на вопрос: *Кто идет?* Далее следует вразбивку задавать ребенку вопросы: *Кто пишет? Кто читает? Что делает?* и т. п. Этим способом можно научить ребенка понимать разницу значений слов, обозначающих действия и названия предметов. Обучая ребенка названиям действий, сначала желательно употреблять глаголы только в настоящем времени, в единственном числе с окончаниями *-ит, -ет*. На эти окончания важно обратить внимание, требовать от ребенка четкого их произношения, а в дальнейшем при письме следует подчеркивать окончания и привлечь внимание ребенка к тому, что названия предметов, как правило, таких окончаний не имеют.

Примерно тем же способом можно научить ребенка пользоваться словами, обозначающими признаки предметов. Легче всего дать ребенку понятия *большой* — *малень-*

кий. Сначала ребенку показывают аналогичные предметы разной величины, как, например: большой и маленький мяч, большой и маленький дом, большой и маленький шар, большой и маленький шкаф.

Рассматривая пары больших и маленьких предметов, ребенок усваивает слова *большой* и *маленький*. Необходимо, однако, сразу же учить ребенка правильно пользоваться этими словами при обозначении предметов женского рода: маленькая и большая сумка, коробочка, корзинка, бутылочка, картинка, кружка. Сразу же следует учить ребенка правильно произносить окончание *-ая* в сочетании прилагательного со словами женского рода. Впоследствии, когда дети будут пользоваться письменной речью, необходимо будет подчеркивать окончания прилагательного и связанного с ним существительного, как, например, *большая коробочка* и т. п. Далее ребенка можно обучить названиям цвета: *красный, желтый, белый, черный, зеленый, коричневый* и т. п.

Признаки предметов не сразу усваиваются слабослышащими детьми. Признак предмета очень тесно связан с предметом, и ребенок, который имеет маленький речевой опыт, с трудом усваивает тот факт, что признаки предмета имеют свои названия, отличные от названий предметов. Нередко в речи слабослышащих детей мы встречаемся с явлением смешения этих понятий. Слабослышащие дети иногда говорят: *флаг* вместо *красный*, *лимон* вместо *кислый*, *соль* вместо *соленый* и т. п. Чтобы избежать подобных ошибок, следует сначала показать ряд аналогичных предметов разного цвета, как, например: разноцветные карандаши, разноцветные шарики, кубики и т. п., а затем дать разные предметы одного цвета: красный карандаш, красную палочку, красную коробку, красный кубик и т. п.

Чтобы научить ребенка понимать названия цвета, можно говорить ему: *Покажи красный карандаш. Дай красный карандаш. Положи красный карандаш*. А затем: *Покажи зеленый карандаш. Покажи желтый карандаш. Возьми черный карандаш* и т. п.

Неплохо также устроить игру в лото с картинками, на которых изображены предметы разного цвета. Можно предлагать ребенку рисовать разными карандашами, выполняя задания в ответ на требование обучающего: *Рисуй красным карандашом. Рисуй зеленым карандашом* и т. п.

Неплохо предлагать ребенку раскладывать разные карандаши в разные места, например: *Положи красный карандаш на окно. Положи зеленый карандаш на стол. По-*

ложи желтый карандаш в коробку. Положи черный карандаш в сумку и т. п. Таким способом ребенок научится понимать слова, обозначающие названия признаков предмета.

Однако ребенка следует также учить произносить эти слова. Для этой цели можно предложить ребенку в игре обращаться к обучающему его лицу с теми требованиями, которые он только что сам выполнял. Он может обратиться к вам со словами: *Возьми карандаш. Покажи желтый карандаш*, и вы будете выполнять его поручения. Но этого недостаточно. Для того чтобы он еще более сознательно пользовался названиями цвета, необходимо включить в его речевой запас вопросы *какой?* и *какая?*. Разложив перед ребенком разноцветные предметы, следует обращаться к нему с вопросами: *Какой это карандаш? Какая это бумага?* Ребенок должен научиться отвечать одним словом: *красный, белая* и т. п. Здесь вновь следует отметить особенно внимательно к окончаниям *-ый* и *-ая*.

Впоследствии, когда ребенок научится писать, можно будет его научить пользоваться также и окончаниями *-ий*, *-яя* (*синий, синяя*).

Работая с ребенком над названиями признаков предметов, необходимо будет обучать его и обозначениям длины (*длинный — короткий*), ширины (*широкий — узкий*), высоты (*высокий — низкий*), толщины (*толстый — тонкий*), глубины (*глубокий — мелкий*), веса (*тяжелый — легкий*). Все эти названия могут быть усвоены ребенком в условиях описанного выше наглядного сопоставления предметов.

На более позднем этапе обучения ребенок сможет усвоить признаки предметов по их материалу: *деревянный, стеклянный* и т. п. Эти слова можно также (усвоить путем сопоставления предметов. Однако здесь необходимо будет показать связь между названием материала и соответствующим прилагательным: *дерево — деревянный, стекло — стеклянный* и т. п. Понятие о материалах ребенок усваивает в более старшем возрасте. Здесь важно заметить, что не все перечисленные выше признаки предметов должны быть сообщены ребенку сразу. Ребенок должен усвоить их постепенно, по мере накопления других слов. В дальнейшем с ним придется еще немало поработать над такими признаками, которые не могут быть наглядно продемонстрированы, так как они носят более отвлеченный характер. Например, имена прилагательные *злой, веселый, печальный, интересный* и мн. др. усваиваются в процессе беседы или чтения рассказов. Однако и в этом случае

необходимо создавать специальные условия, подбирая несколько разных словосочетаний для каждого из этих слов (*интересная книга, картина, интересный фильм, рассказ* и т. п.).

На первоначальном этапе обучения ребенок уже узнал о том, что существуют слова, обозначающие качества и признаки предметов, что они отвечают на вопросы *какой? какая?* и оканчиваются на *-ий, -ый, -ая, -яя* и т. п. При пояснении отвлеченных прилагательных можно пользоваться этими вопросами, чтобы помочь ребенку отличать эти слова от слов с другим значением (от названий предметов, действий и т. п.).

Таким способом удастся помочь ребенку накопить запас слов в пределах трех основных языковых категорий.

Проводя специальную работу по накоплению словаря, следует постоянно иметь в виду, что одновременно с этим, слабослышащий ребенок приобретает значительное количество слов. Эти слова, как правило, он не только неправильно произносит, но и неточно понимает. Одни слова понимаются в чрезмерно широком значении, а другие, наоборот, в слишком узком значении.

Приведем примеры неправильного употребления слов слабослышащими детьми:

Увидели вместо *смотрели*: Мальчики увидели на волка.

Наливали вместо *насыпали*: Миша и Нина наливали ягоды в корзинки.

Налили вместо *насыпали*: Они налили ягоды в корзинку.

Пролила вместо *просыпала*: Девочка пролила ягоды.

Поставили вместо *повесили*: Девочка снимала платье и поставила на весло наверху.

Рука вместо *показывает*: Мальчик рука сказала упала ягоды в реки.

Рука вместо *лепит* бабу: Петя, Саша рука снегом большой.

Ловит вместо *отнимает*: Мальчик ловит куклу собака.

Спасибо вместо *поблагодарила*: Ребята дали мама ягоды на тарелку.

Мама спасибо и дети дали ягоды девочку. Девочка очень рада. Девочка спасибо дети.

Напал вместо *отнял*: Вова напал кукла.

Напал вместо *схватил*: Собака напал куклу.

Ловит вместо *хватает*: Собака ловит на куклу.

Спросила вместо *сказали, говорили, рассказали*: Дети спросили у маму.

Мама спросила у девочку. Девочка спросил и девочка чуть упал и ягодка упал на реку.

Найти вместо *искать*: Лисица пошла найти лису.

Бревно вместо *весло*: Упало бревно в воде.

Дружба вместо *друзья*: Дети хорошие дружба.

Счастье вместо *счастлив*: Лисенка была счастье.

Спасение вместо *спасти (спасла)*: Орел прилетел и стал сидеть. Но спасение рысь пошла и увидел орел, но не успел орел схватить лису, но спасение рысь.

Спор вместо дрались, спорили: Ворона и лисенок спор.
Меня вместо ее: Мама не ругала меня. Галя не сказала маме, потому что мама не наказать.
Мой вместо его: Лисенка искал, где мой семьи.
Твой вместо свой: Лиса искать твой родной лисенка.
Мой вместо свой: Потом лиса нашла мой родной лисенка.

Приведенные примеры показывают, что слабослышащие дети замещают одно слово другим не бессмысленно. Смысловая близость слов, замещающих одно другое, не оставляет никаких сомнений. Даже в столь неожиданной замене, как *рука* вместо *лепить бабу* или вместо *сыпать крошки*, легко улавливается смысловая связь. В самом деле, ведь в реальной ситуации бабу лепят и сыпят крошки руками.

Вместе с тем все приведенные выше замещения слов говорят о том, что слабослышащие дети часто используют слова не в том значении, в каком они употребляются в нашей обычной речи. Употребляемые ими слова еще не имеют для них точных обобщенных значений, характерных для слов, включенных в языковую систему. Эти дети чаще всего отражают лишь самые общие признаки обозначаемых явлений, примером чего могут служить замены словом *ловит* других слов (см. с. 73): один ребенок словом *ловит* заменяет слово *отнимает*, другой — тем же словом заменяет слово *хватает* (*Собака ловит на куклу. Мальчик ловит куклу собака*). 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), отличающегося от значения слова, которым обозначают ситуацию, когда мальчик *отнимает* куклу, схваченную собакой.

При ограниченной речевой практике близкие по смыслу слова могут в речи детей неправомерно заменять друг друга. Приведенные выше примеры показывают, что слабослышащие дети при употреблении слова пользуются его более общим и расплывчатым значением. Очень часто мы видим, что употребленное слово, соответствующее конкретному понятию, скрывает за собой что-то более общее по сравнению с тем, что этим словом называют. Например употребляя конкретное название *градусник*, ребенок имеет в виду обозначить им гораздо более отвлеченное понятие *холодно, мороз*. Понятие *липа* заменяет более общее понятие *дерево* и т. п. Одновременно с этим другие случаи ошибочного употребления слов показывают, что словами,

обозначающими общие понятия, ребенок может называть менее общие, — например, отвлеченное понятие *зима* может заменять более конкретное понятие *снег* (дети говорят: *На улице зима мало*).

При недоразвитии речи 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 сравнить значение того или иного слова, то у него нет возможности полностью отграничить и понять значение даже известных слов. Очень часто мы наблюдаем случаи, когда ребенок, не располагающий необходимыми ему названиями предметов, указывает лишь на отдельный их признак. Так, например, не зная слова *дедушка*, он пользуется вместо этого слова названием характерного признака старика — *грягдя* (борода). Не имея в своем речевом запасе слова *цель*, ребенок называет материал, из которого сделан этот предмет, — *дилез* (железо) и т. п. Наряду с этим в словаре слабослышащего ребенка название части предмета нередко замещается названием целого. Примером этого служит чрезвычайно распространенная у слабослышащих детей замена слова *кран* словом *водопровод*.

Наиболее характерными и частыми замещениями являются случаи, когда вместо нужного предмета называется другой предмет, в жизни связанный с данным. Например, некоторые слабослышащие дети кисточку называют *клей* или *краски*, умывальник — *ведро* или *вода*.

В качестве другой характерной замены одного слова другим следует отметить случаи, когда вместо названия предмета обозначается целая ситуация, с которой может быть связан данный предмет. Такова, например, замена слова *марка* словом *почта*, вместо слова *лекарство* ребенок говорит *голова болит* и т. п.

Очень часто, не имея в своем запасе необходимого слова, слабослышащий ребенок заменяет нужное ему слово названием других предметов, сходных по своему назначению. Крючок (дверной) называют словами *замок, ключ, цепочка*. Кисточку называют словом *ручка* и т. п.

Иногда слабослышащие дети название одного предмета заменяют названием другого, внешне сходного с первым. Например, замены слова *кисточка* словами *метла*,

ручка, щеточка, слова лифчик словами *жилетка, майка, сарафан, передник*.

Очень характерный способ замещений слов в речи слабослышащих детей — употребление названия действия вместо слова, обозначающего предмет, и, наоборот, название предмета вместо слова, обозначающего действие. Так, слабослышащий ребенок, описывая картинку, где изображен мальчик, поливающий цветы, говорит: *Мальчик воды титы (цветы.)*, т. е. вместо названия действия *поливает* ребенок употребляет название предмета *воды*. В другом случае ребенок вместо *рисует* говорит *карандаш (Мальчик карандаш)*.

У слабослышащих детей с более развитой речью можно наблюдать попытку заменить отсутствующие в их запасе слова перифразой. Таковы, например, замены слова *крючок* словами *дверь запираета, закрыть на ключ, слова умывальник* словами *там вода* и т. п.

В реальной обстановке беседы описанные замены в большинстве случаев не кажутся неожиданными. Обычно лица, находящиеся в постоянном общении со слабослышащим ребенком, сравнительно легко понимают его, несмотря на необычное употребление слов. Эта возможность общения — результат того, что ребенок вполне осмысленно употребляет одни слова взамен других.

Чем меньше запас слов, тем, естественно, менее удачны допускаемые слабослышащим ребенком замены. Чем больше запас слов, тем больше подходят по смыслу те слова, которыми он пользуется для замены. Так, дети с более развитой речью вместо *термометр* (употребляли слова *температура, градусов* и т. п., в то время как дети с менее развитой речью обозначали тот же предмет словами *заболела* или *аптека болит*. (Напоминаем, что как те, так и другие замещения были всегда совершенно осмысленными и оправданными в затруднительных условиях общения слабослышащего ребенка с окружающими.)

В приведенных примерах не исчерпаны все замещения, наблюдаемые в речи слабослышащих детей. Здесь приведены наиболее типичные из них, и все они подчиняются единому принципу: всякий раз замещение происходит внутри определенной смысловой группы. Во всех наблюдаемых заменах с бесспорной отчетливостью выступает связь явлений, которая заставляет слабослышащего ребенка, обладающего ограниченным запасом слов, делать такие замены.

Развитие понятий и уточнение значений слова проис-

ходит у ребенка по мере накопления словарного запаса. Например, ребенок, который вместо слова *писать* употребил слово *карандаш*, не станет так делать, как только он узнает, что для обозначения упомянутого действия существует слово *писать*. С этого времени не только увеличится число известных ребенку слов, но и уточнится его понимание значения слова *карандаш*. Для ребенка станет ясным, что *карандаш* представляет только название предмета, а не того действия, которое производят с его помощью.

Как развивать понимание значений слов

Приведенные данные об особенностях понимания значений слов слабослышащими детьми подсказывают нам способы исправления их ошибок. Мы видим, что слова, которые замещают друг друга, всегда относятся к определенной смысловой группе. Для того чтобы научить ребенка точнее пользоваться словом, необходимо группировать слова по смыслу так, чтобы можно было сопоставить одни с другими. Так, слабослышащие дети смешивают названия предметов с названиями действий. Чтобы исправить такую ошибку, очевидно, необходимо дать ребенку названия и предмета и соответствующего действия одновременно. Например, можно одновременно дать ребенку слова *карандаш, ручка, пишет* и тут же составить предложения: *Вова пишет. У Вовы карандаш, у мамы ручка*. То же самое можно сделать со словами *пила — пилит, топор — рубит, лопата — копает, иголка — шьет, книга — читает, каша — ест, нож — режет, стул — сидит* и т. п.: *Это пила. Это топор. Дядя пилит дрова. Дядя рубит дрова. Дядя пилит доску и т. п. Это лопата. У дяди лопата. Дядя копает землю лопатой. Что это? Это лопата. Это топор. И т. п.*

Мама шьет. У мамы иголка и нитки. Иголка толстая. А это иголка тонкая. Вова, дай мне иголку. Саша шьет. Что делает Саша? Мальчик читает книгу. Мама читает книгу. Книга упала. Возьми книгу. Вова умеет читать. Вова читает. Что делает Вова? Саша ест кашу. Каша сладкая. Вова >вст суп и кашу. Вова ест хлеб. Вова ест яблоко. И т. п.

Вова, -ешь кашу. Ешь суп. Возьми нож. Режь хлеб. Саша режет хлеб. Возьми ножницы. Режь бумагу ножницами. Режь бумагу ножом. И т. п.

Это стул. Мальчик сидит на стуле. Девочка сидит на диване. Мама сидит на скамейке. Саша, сядь. Саша сидит. Саша, сиди на стуле. А мама сидит на скамейке. Кукла

сидит на скамейке. Кукла сидит на табуретке. Вова сидит, а Саша стоит. И т. п. Что это? Это стул. Это скамейка. Это табуретка.

При объяснении слов необходимо постоянно пользоваться наглядными средствами. Чтобы пояснить слово, обозначающее действие, следует самому продемонстрировать его или показать картину, на которой изображено данное действие. Однако всегда надо помнить, что наглядный показ одного предмета или одного действия не делает ребенку достаточно понятными ваши объяснения. Так, если вы хотите объяснить ребенку слово *яблоко*, то следует яблоко показать ребенку. Но этого еще недостаточно. После подобного показа ребенок сможет называть словом *яблоко* и грушу, и арбуз, и другие фрукты, внешне сходные с яблоком. Это значит, что, объясняя слово *яблоко*, необходимо показать и другие фрукты и дать их названия (*груша, арбуз, слива* и т. д.). Это поможет ребенку не только узнать названия других фруктов, но и правильнее понять слово *яблоко*.

Как мы уже упоминали, слабослышащие дети часто вместо названия предмета называют один его признак, например: вместо *лимон* — *кислый*, вместо *флаг* — *красный*, вместо *гуся* — *тяжелый* и т. п. Это вынуждает нас сообщать детям по возможности одновременно название предмета и его признак. Однако не следует давать эти слова в одном словосочетании. Если, например, дать ребенку словосочетание *лимон кислый*, то он может не понять, к чему относится каждое из этих слов. Значит, необходимо на этом же занятии привести еще примеры, в которых упоминаются признаки вкусовые: *лимон кислый, сахар сладкий, уксус кислый, мед сладкий, яблоко сладкое, яблоко кислое, компот сладкий. У Вовы компот кислый. Вова прибавил сахару. Теперь компот сладкий. Чай сладкий. Мама положила лимон в чай. Теперь чай кислый. Вова посыпал лимон сахаром. Теперь лимон сладкий. Вишня кислая. Малина сладкая* и т. п. Таким образом на занятиях создаются условия для сопоставления одних слов с другими и тем самым (уточняются значения слов и вырабатывается правильное употребление названий их качеств.

Как мы уже упоминали, для вычленения названия признака предмета следует обратиться к вопросам *какой? какая? какое?* и тем самым еще основательнее закрепить представление о названиях признаков в отличие от названий предметов.

Вы спрашиваете у ребенка: *Какой у тебя карандаш? Какой у меня карандаш? Какая ручка у папы? Какая ручка лежит на столе? Какой у тебя чай? Какой чай ты пьешь? Положи сахар в чай. Какой чай у тебя теперь?*

Мы видели выше, что слабослышащие дети смешивают слова, сходные по значению. Они, например, говорили вместо *платье* — *юбка, сарафан, пальто*, вместо *ботинки* — *туфли, сапоги, кеды, галоши*. Это значит, что при изучении названия какого-либо предмета одежды или обуви необходимо сразу давать название группы предметов, чтобы по возможности избежать смешений слов.

Можно рекомендовать разнообразные группы слов, связанных между собой смысловым образом, как например: *мебель, одежда, овощи, фрукты, учебные вещи, части тела, инструменты*. Внутри каждой из этих групп можно изучать слова, обозначающие предметы, действия, качества предметов и т. п.

Для такого изучения названий предметов хорошо использовать сюжетные картинки, которые можно описывать не только целиком (давать название картинке), но и находить на них отдельные предметы и действия, названия которых особенно необходимы ребенку в общении. Для выбора тем по развитию речи (сезонные явления, семья, город, улица, животные: дикие и домашние, птицы, сад, огород, овощи, лес, продукты питания и т. д.) можно пользоваться программой для школы слабослышащих. Изучение этих тем окажется продуктивным, если вам удастся подобрать для ребенка нужный материал и если вы будете предъявлять предметы и действия для их сопоставления и сравнения.

Как научить обозначению качества действий

Обучая слабослышащего ребенка речи, важно объяснить ему и помочь запомнить также слова, которые определяют качество действия, например: *громко* — *тихо, быстро* — *медленно*. Лучше всего, воспользовавшись подходящим случаем, на занятиях по произношению и слуховому восприятию объяснить ребенку слова *громко, тихо: Саша говорит громко. Мама говорит тихо. А теперь Нина говорит громко* (все это надо показывать в реальном действии). *Вова ходит быстро, а Саша ходит медленно. Мама пишет быстро, а Саша пишет медленно. Петушок громко поет кукареку. Я слышу петушка. Я плохо слышу воробья. Он чирикает очень тихо. Кто еще поет громко? Соловей*

поет громко? Кошка мяукает громко «мяу-мяу». Я слышу кошку. Собака лает громко. Вдруг собака испугалась. Собака стала лаять тихо. Собака бежит ва белочкой и лает очень тихо. Как лает собака? Как поет петушок? Как мяукает кошка? Как мычит корова?

И далее следует показать ребенку, что на вопрос можно отвечать и другими словами: *Саша пишет хорошо, Вова пишет плохо* (показать, сравнить тетради). *Саша пишет чисто, красиво. Как Саша пишет? Саша пишет красиво, правильно, без ошибок. Саша хорошо рисует. Как Саша пишет и рисует? Маша хорошо рисует. Саша подметает чисто. Саша сметает пыль. Как Саша убирает класс? Саша хорошо убирает класс. Как теперь в классе? В классе чисто. В классе тепло, а на улице холодно. Как на улице? Как в классе? Саша надел пальто и теплую шапку. Как Саша оделся? Саша оделся тепло.*

Таким образом мы пришли к новому значению вопроса как?: *Как сегодня на улице? Пасмурно. Холодно.*

Как научить обозначению временных отношений

Ребенку необходимо овладеть словами, при помощи которых обозначаются понятия времени: *сегодня, завтра, вчера, раньше, теперь, потом, понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье*. Необходимо дать названия месяцев. Словарь, обозначающий время, лучше всего изучать при помощи специального настенного календаря (в его карманчики вставляются соответствующие карточки):

Календарь		
Сентябрь		
27	28	29
вчера понедельник	сегодня вторник	завтр

Ежедневно ребенок переставляет в календаре день и число. Одновременно он занимается и отрывным календарем. Пользуясь этими пособиями, ребенок начинает понимать элементарные временные понятия, которые впоследствии обогащаются понятиями *месяц, год* и т. д.

С усвоением временных понятий связано овладение вопросом *когда?* Сначала ребенок усваивает такой ответ на этот вопрос: *вчера, сегодня, завтра*, а затем: *в понедельник, во вторник* и т. п., а еще позже: *через два дня, через неделю, через месяц, два дня тому назад*. 80

После того как ребенок усвоит некоторые слова, обозначающие время, рекомендуется заняться с ним прошедшим и будущим временем глагола: *Вчера я гулял с Надей, Сегодня я гулял с Вовой. Завтра я буду гулять с мамой. Когда ты гулял с Надей? Когда ты будешь гулять с мамой?*

Раньше Вова не умел читать. Теперь Вова умеет читать. Завтра Вова будет играть с мамой. Вчера мама читала Вове книжку.

Когда мама читала Вове книжку? Вчера.

Вчера мама учила Вову читать.

Сегодня мама учит Вову читать.

Завтра мама будет учить Вову писать.

Раньше Вова не умел говорить, теперь Вова умеет говорить.

Обучение элементарным способам выражения пространственных отношений (предлоги и пространственные наречия)

Кроме временных понятий, ребенку, который учится говорить, необходимо усвоить хотя бы самые элементарные способы выражения пространственных отношений. В нашей речи эти самые элементарные отношения выражаются так называемыми служебными словами в виде предлогов (*в, на, под*) и некоторых наречий.

Предлоги, как правило, усваиваются слабослышащим ребенком позже других слов. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, при недостаточном слухе эти маленькие слова *в, к, у, с, под* обычно сливаются с тем словом, перед которым они стоят. В словосочетаниях *в столе, в сумке, на столе* и т. п. предлоги *б* и *на* не стоят под ударением и часто сливаются с последующими согласными. Это делает их почти недоступными слуховому восприятию слабослышащих детей. Во-вторых, предлоги — это слова с очень абстрактным значением, и при малом речевом опыте ребенка они остаются для него непонятными. Интересно, что слабослышащие дети в начале развития речи совсем обходятся без предлогов и пропускают их. Они говорят: *мальчик иди школу* (мальчик идет в школу), на вопрос: *Где шапка?* — отвечают: *Вешалку*. Слабослышащие дети говорят: *Костя залез сосну. Дети подошли ручей. Волк сидит снег*. Но если вначале наблюдаются пропуски предлогов, то впоследствии отмечается неправильное, неуместное их употребление: *Дети пошли на домой. Дяди убили на волка. Миша читал в книгу. Около у березы растут грибы. Волки пришли въесть на Саше*.

Подобные ошибки употребления предлогов свидетельствуют об их непонимании. Ребенок с нормальным слухом сам научается понимать предлоги в результате богатого речевого опыта. Слабослышащему ребенку необходимо помочь понимать их путем специально подобранных заданий. Обращаясь к ребенку с предложением, следует поместить в то или иное место какой-нибудь предмет, чтобы научить ребенка понимать самые элементарные значения предлогов. Приведем примеры: *Положи карандаш на стол. Положи карандаш в ящик. Положи карандаш в коробку. Положи карандаш на коробку. Положи карандаш около коробки. Положи карандаш под стол. Положи карандаш на тетрадь. Положи карандаш около тетради. Положи карандаш в тетрадь. Положи карандаш в книгу. Положи карандаш на пол. Положи карандаш около стола.*

Для более точного осмысления предлогов их связывают с вопросом *куда?*: *Куда ты положил карандаш?* Однако здесь возникает необходимость связывать предлоги также и с вопросом *где?*: *Где лежит карандаш?*

Чтобы научить ребенка понимать разницу в значениях вопросов *где?* и *куда?* необходимо провести серию упражнений. Ребенку следует показать, что вопрос *где?* относится к неподвижному состоянию предмета: *Карандаш лежит на столе. Карандаш лежит в коробке. Карандаш лежит под столом. Где лежит карандаш? Стакан стоит на столе. Стакан стоит в шкафу. Где стоит стакан? Пальто висит на вешалке. Где висит пальто? Картинка висит на стене. Где висит картинка?*

В отличие от такого неподвижного места пребывания предмета, связанного с вопросом *где?*, с вопросом *куда?* связано передвижение предметов из одного в какое-либо другое место, изменение местоположения предмета: *Куда положил? Куда повесил? Куда поставил? Куда ушел? Куда убежал? Куда прыгнул? Куда уехал? Куда пришел? Куда принес? Куда отнес?*

Умение различать значения двух пространственных вопросов *где?* и *куда?* очень важно для овладения изменениями окончаний названий предметов:

Куда повесил?	Куда положил?	Где лежит?	Где стоит?
на вешалку	на стол	на столе	на столе
на стену	на коробку	на коробке	на шкафу
	на скамейку	на скамейке	на табуретке
		С усвоением	куда? для ре-

12 значений вопросов *где?* и

бенка становится возможным выбор окончаний названий предметов.

Куда?

на стол на коробку на шкаф на пол на вешалку

Где?

на столе на коробке на шкафу на полу на вешалке

При помощи упражнений ребенок усваивает соответствующие окончания и их связь с вопросами.

Пространственные отношения выражаются не только предложными формами, но и наречиями: *Куда? Домой, направо, налево, вперед* и т. д. *Где? Дома, справа, слева, далеко, близко* и т. д.

Сложные временные отношения, выражаемые предлогами, как, например, *в прошлом году, в марте, в апреле* и т. п., дети усваивают значительно позже и без специальных объяснений, а лишь на основе речевого опыта (чтение, устное общение).

Чтобы усовершенствовать восприятие речи, ускорить процесс накопления словарного запаса, а также развить навыки грамматического строя речи, слабослышащего ребенка необходимо как можно раньше научить читать и писать. Родители и все окружающие приобретают при этом возможность уточнять произношение ребенка в тех случаях, когда звуковые элементы слова остаются недоступными его слуху.

КАК УЧИТЬ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА ВОСПРИНИМАТЬ УСТНУЮ РЕЧЬ

Работа по развитию восприятия речи состоит из двух взаимосвязанных разделов: 1) развитие слухового восприятия, 2) развитие зрительного восприятия речи (чтение с губ).

Развитие слухового восприятия

Выше мы уже пытались показать, что нарушение слуха не дает равномерного снижения восприятия речи. В зависимости от степени понижения слуха у ребенка остаются возможности воспринимать те или иные элементы речи. Так, все слабослышащие дети воспринимают гласные звуки *а, о, у, э*. Разные группы согласных звуков в разной степени доступны ребенку. Например, большинство детей

воспринимают звуки *б, д, в, з, ж, р*. Многие из них воспринимают также звук *ш*, некоторые воспринимают также носовые *м, н* и свистящий *с*. Характерно, однако, что слабослышащие дети в большинстве случаев сравнительно хорошо различают целые группы звуков. Так, все слабослышащие дети отличают звонкие звуки от глухих и не обязательно при этом различают звонкие звуки между собой. Они с трудом отличают *б* от *д* и *г*, но никогда на слух не смешивают этих звуков с *п, т* и *к*. При этом они не отличают *п* от *г* и от *к*. Слабослышащие дети довольно хорошо отличают группу носовых звуков от других групп звуков, но очень часто смешивают *м* и *н*.

Не менее характерно также то, что слабослышащие дети отличают смягченные звуки *пъ, ть, съ, фь* и т. п. от твердых *п, т, с, ф* и т. п., но очень часто не различают эти звуки между собой внутри каждой группы. Они очень часто воспринимают *си* как *ти*, *пи* как *га* и наоборот, *би* как *ди*, *ми* как *ни* и наоборот. То же касается и других групп звуков.

Итак, различая группы звуков, слабослышащие дети могут не различать звуков внутри каждой группы. В одних случаях они полностью различают некоторые согласные звуки, а в других — различают их общий признак звонкости, признак смягчения, носовой оттенок звуков и т. д. Это значит, что слабослышащий ребенок слышит речь с большими пробелами. И все же, как мы уже отмечали, он различает на слух знакомые слова.

Как же слабослышащий ребенок слышит слова? Прежде всего он почти всегда способен услышать контур слова, так как он различает все гласные звуки, способен воспринять ударный слог и общее количество слогов в слове. Для более дифференцированного восприятия слов он имеет возможность уловить некоторые согласные звуки и их отдельные признаки, о которых мы только что говорили. Приведем пример: слабослышащие дети в большинстве случаев хорошо различают слово *собака*, но многие из них произнесут вслед за вами *содака*, *согата*, *собата*, заменяя в этих словах звук *б* на *д* или *г* и звук *к* на *т* или *п*. Лишенный возможности различать звуки внутри группы звонких и группы глухих, слабослышащий не замечает тех искажений, которые допущены в звуко сочетаниях *содака*, *согата*, *содапа*, и принимает их за слово *собака*, потому что в них сохранен общий контур слова (гласные звуки, место ударения в слове и количество слогов). 84

Все это, конечно, окажется возможным только в том случае, если слова *собака* известно ребенку.

Так по контуру слова, с учетом доступных ребенку согласных и отдельных признаков согласных, он отличает знакомое слово. Это значит, что слабослышащий ребенок может использовать свой слух только для восприятия знакомых слов. Следовательно, чем больше он будет знать слов, тем лучше он будет пользоваться своим слухом. В процессе обучения речи ребенок приобретает новые возможности слухового восприятия, т. е. его слух улучшается одновременно с обучением речи.

Однако, одновременно с обучением речи, необходимо тренировать слух при помощи специальных упражнений. Прежде всего следует тренировать ребенка в различении слов по их контуру.

Чтобы помочь ребенку использовать слуховое восприятие контура слова, необходимо учить его определять место ударения и количество слогов в слове. Для этого можно рекомендовать следующие упражнения:

1. Посадив ребенка к себе лицом, сначала нужно проносить двусложные слова с ударением на первом слоге (*мама, папа, киска, зайка, Саша, Таня, Катя*) и отстукивать по столу карандашом или каким-либо другим предметом слоги, соблюдая ударение. Ребенок должен по подражанию выполнять то же самое.

2. Затем ребенок вслед за вами должен отстукивать тот же ритм, не повторяя произносимых вами слов.

3. Отвернувшись от вас, ребенок проделывает то же самое, только на слух.

4. Ребенок сам придумывает слова с таким же ритмом.

Те же упражнения проводятся со словами, в которых ударение падает на второй слог.

Описанные упражнения повторяются при постепенно увеличивающемся расстоянии от уха ребенка. Начинать следует с того расстояния, на котором ребенок различает речь разговорной громкости. Впоследствии это расстояние постепенно увеличивается не более чем на 0,5 м каждый раз.

Например, Витя К. слышит хорошо знакомые ему слова ушной раковиной. Первые упражнения проводятся с Витей путем произношения слов у самого уха. Далее те же слова произносят на расстоянии 0,5 м от ушной раковины и продолжают упражнения с теми же словами до тех пор, пока ребенок не научится выполнять упомянутые

упражнения безошибочно. Далее расстояние увеличивается еще на 0,5 м.

Те же упражнения проводятся путем чередования слов с разным размещением ударного слога.

Аналогично следует проводить упражнения со словами, состоящими из трех и четырех слогов (*собака, бумага, катушка, работа, дорога, игрушка* и т. п.).

Для усиления возможностей ребенка различать на слух согласные звуки полезно прежде всего провести с ним работу по различению разных групп звуков:

1) Сначала следует предъявлять ребенку для слухового восприятия звуко сочетания, которые состоят из со-гласного звука в сочетании с двумя гласными а. Согласный звук становится более звучным при его произнесении в сочетании с гласным и особенно, если гласный располагается перед и после согласного (между согласными). Ребенок прослушивает и повторяет попеременно звуко-сочетания *апа, ата, ака, аба, ада, ага*.

В этом упражнении следует требовать только достаточного различения признаков звонкости. Допускаются ответы, при которых ребенок, услышав, например, *апа*, говорит *ата* или *ака*, т. е. ошибка происходит в пределах одной группы глухих звуков. В такой же мере может быть допущена замена одного звонкого звука другим. Например, услышав *аба*, ребенок говорит *ада* или *ага*, но не должен говорить *апа*.

Повторив несколько раз такое упражнение, можно добиться точного различения звонких от глухих звуков. Далее таким же образом следует упражняться в различении звуко сочетаний *афа* и *ава*, *аса* и *аза*, *аша* и *ажа*. Если ребенок еще не умеет с достаточной точностью произносить перечисленные звуки, то можно организовать с ним игру, в которой он не должен будет отвечать устно. Вместо этого ребенок будет показывать бумагу разного цвета или разные игрушки, — например, услышав звуко сочетание с глухими звуками, он покажет карточку синего цвета, а в ответ на звуко сочетание со звонкими звуками будет показывать карточку красного цвета:

апа
ата
ака
афа
аса
аша

Ребенок показывает карточку синего цвета.

аба
ада
ага
ава
аза
ажа

Ребенок показывает карточку красного цвета.

Дальше с ребенком уславливаются, что, услышав твердые звуки, он показывает одну игрушку (например, куклу), а услышав мягкие согласные — другую (например, собачку).

2) В последующих упражнениях следует попытаться научить ребенка различать на слух фонемы, входящие в одну группу (например, различать между собой *апа, ата, ака*). Этого не всегда удается достигнуть, но все же эти упражнения очень полезны. По мере того как ребенок научается правильно произносить соответствующие звуки, их различение на слух также становится более доступным.

Полезно также работать над различением взрывных *п, т, к, б, д, т* и проторных (длительных) *ф, с, ш, в, з, ж*.

Следует попробовать также научить ребенка выделять на слух и отличать от других звуко сочетаний *ала, ара, аша, аса, ага, аца*.

Необходимо также учить его различать звуко сочетания, в которых имеет место стечение нескольких согласных, например: *аспа, аста, аска, акра, апра, атра, афла, ашка, ариша, арса* и т. п.

Перечисленные (упражнения следует проводить, постепенно увеличивая расстояние, как это было указано на с. 61).

Для того чтобы ребенок максимально использовал свой слух, желательно снабдить его звукоусиливающим аппаратом и по возможности все занятия проводить с помощью этого аппарата. Полезно читать ребенку рассказы, а если он понимает сказки, то читать и сказки, с тем чтобы он слушал их, не снимая аппарата. Важно ежедневно проводить с ребенком слуховые диктанты сначала без аппарата, а затем с использованием аппарата. В свободное от занятий время, надев звукоусиливающий аппарат, пусть ребенок смотрит и слушает телевизионную передачу. Можно, конечно, слушать и радиопередачи, но их восприятие будет значительно сложнее, так как зрительное восприятие облегчает слуховое.

Когда ребенок смотрит и слушает телепередачу, то следует сидеть рядом с ним, чтобы объяснять ему то, чего он сам не может уловить.

Помимо упражнений в различении отдельных речевых звуков и звукосочетаний, ребенок упражняется в различении на слух звучащих игрушек, музыкальных пластинок, причем он должен отличать пение от музыки; хорошо, если ему также удастся различать и разные инструменты.

Специальное прослушивание пластинок и попытки ребенка отличать пение от фортепьянной музыки или устной речи — весьма полезное упражнение для развития слухового внимания.

Для совершенствования слухового восприятия необходимо всегда говорить с ребенком, приблизившись к нему на то расстояние, на каком он слышит речь (это расстояние устанавливается при проверке его слуха).

Если невозможно пользоваться звукоусиливающей аппаратурой, кроме специальных слуховых упражнений очень важно использовать слух ребенка при обучении устной речи.

При усвоении нового слова рекомендуется произнести его членораздельно у самого уха ребенка. Ребенок по подражанию должен попытаться произнести слово, затем, повторяя его, каждый раз прослушивать слово еще раз. Эти упражнения также необходимо проводить с применением звукоусиливающей аппаратуры.

Полезны для развития восприятия речи игры в лото, которые проводятся попеременно, то с использованием слуховой аппаратуры, то без нее, то на близком расстоянии, то на более отдаленном. Их необходимо вести с ребенком каждый день, причем ребенок должен сидеть спиной к вам. При особых затруднениях в восприятии речи ребенком новое лото можно показать ему перед тем, как он повернется к вам спиной.

Развитие зрительного восприятия речи (чтение с губ)

Неполноценное слуховое восприятие слабослышащего ребенка может быть с большим успехом дополнено так называемым чтением с губ, т. е. зрительным восприятием речи. Как только у ребенка обнаружен дефект слуха, необходимо воспитывать в нем стремление и навык смотреть в лицо говорящего.

Для этого с ребенком следует говорить так, чтобы он одновременно и слушал и смотрел на движения губ. Каждый раз, обращаясь к ребенку, следует осторожно повернуть его лицо к себе и, показывая на свои губы, начать говорить. Ошибкой было бы думать, что, научившись зри-

тельно воспринимать речь слабослышащий ребенок перестает прислушиваться к обращенной к нему речи.

Подобная опасность была бы вероятной, если бы зрительное восприятие речи могло бы полностью заменить слух. Однако это не так. Чтение с губ используется при пониженном слухе только как дополнительное средство.

При восприятии речи с помощью чтения с губ имеют место пробелы, которые так же, как и при неполноценном слуховом восприятии, приходится восполнять по смыслу путем догадки.

Отнюдь не все элементы речи могут быть восприняты зрительно. Наиболее доступными зрительному восприятию оказываются гласные звуки и лишь некоторые в той или иной мере видимые согласные. Лучше других звуков видны, например, губные звуки *п, б, м*. Однако зрительно различить их между собой невозможно, так как внешне их артикуляция однородна. Видны звуки *ф, в*, но и их различать между собой чисто зрительно невозможно. Можно увидеть звуки: *ш, ж, ч, щ; с, з, ц; т, д, н* и *к, г, х*. Звуки, входящие в эти группы, также очень сходны по своему внешнему выражению, и различение звуков внутри этих групп почти невозможно.

Таким образом, условия зрительного восприятия речи не настолько заманчивы, чтобы ребенок мог отказаться от своего хотя бы неполноценного слуха. Зато одновременное пользование обоим-и способами восприятия речи оказывается очень выгодным, так как различные неполноценным слухом звуки группируются по-иному. Например, при пониженном слухе с трудом различаются между собой звуки *п, т, к*. Зато при зрительном различении эти звуки входят в разные группы, по-разному доступные такому различению: *п* относится к группе *п, б, м*; *т* относится к группе *т, л, н*; *к* относится к группе *к, г, х*.

Вместе с тем, например, зрительно трудно различимые звуки *т, д, н* в подавляющем большинстве случаев различаются неполноценным слухом. Таким образом, слуховое и зрительное восприятие взаимно компенсируют свои пробелы.

Как показывают наблюдения, по мере развития навыка чтения с губ ребенок приобретает возможность значительно лучше пользоваться своим слухом. Одновременное пользование слухом и зрением при хорошем понимании речи позволяет ребенку с большим успехом улавливать обращенные к нему слова. А чем больше слов он воспринимает, тем больший запас слов успевает накопить. Как

уже упоминалось, при недостаточном слухе ребенок тем лучше пользуется своим слухом, чем большим запасом слов он располагает. То же самое относится и к чтению с губ. Чем лучше развита речь, тем больше возможностей пользоваться ею для речевого общения.

Необходимы все же специальные тренировочные упражнения по овладению навыком чтения с губ. Очень важно подвести ребенка к сознательному использованию сходных по артикуляции звуков. Подбирая слова, в состав которых входят сходные звуки, можно привлечь внимание на это сходство; так, слова *папа, мама, баба* невозможно отличить по их внешнему выражению, если они предъявлены вне контекста. Однако, если предъявить их в сочетании с другими словами, то их различение становится доступным. Фразы *Папа ушел, Мама ушла* будут правильно прочитаны с губ, если ребенок имеет представление о грамматических формах мужского и женского рода. Предложение *Мама молодая, а баба старая* ребенок также сможет правильно прочесть с губ, если ему уже известны прилагательные *молодая* и *старая*.

Подбирая таким образом контекст, можно показать ребенку, какие существуют группы сходных звуков, и обратить его внимание на то, что по контексту можно различать их. Ребенку необходимо специально упражняться в узнавании слов при помощи контекста. Это необходимо как для совершенствования навыков чтения с губ, так и для развития слухового восприятия.

Для развития догадки по смыслу высказывания при слуховом и зрительном восприятии речи необходимо разговаривать с ребенком в условиях подсказывающей ситуации.

Простой пример такой ситуации: перед ребенком на столе разложены 3—4 картинки с изображением знакомых ему предметов. Названия этих предметов ребенок знает. Если называть эти картинки на расстоянии, превышающем слуховые возможности ребенка, он будет слышать знакомые слова, дополняя недослышанное по догадке. Если ребенок не догадался сам, то можно ему сначала назвать картинку на близком расстоянии, а затем, постепенно удаляясь от него, называть ее снова. В этих условиях ребенок будет улавливать сказанные ему слова. Глядя на разложенные перед ним картинки, он постарается по звуковому контуру узнать недослышанное слово. После нескольких повторений он сможет показать все названные ему картинки. Пользуясь этим приемом, можно организо-

вать игру в лото, в процессе которой ребенок будет учиться слышать слова на расстоянии, несколько большем, чем обычное расстояние, на котором он воспринимает речь. Можно создавать подсказывающую ситуацию и другими способами, например, предупредить ребенка, что ему будут названы предметы, стоящие в комнате (*шкаф, стол, стул, диван, лампа* и т. п.) на большом расстоянии, причем ребенок должен смотреть вам в лицо и вслед за вами произносить те же слова, постепенно отдаляясь и поворачиваясь к вам спиной. Можно начать называть числа, и ребенок, который первые 2—3 числа расслышит на расстоянии 0,5 м, последующие числа услышит уже на расстоянии 2—3 м. Точно так же можно называть фрукты или овощи, дни недели (если ребенок их знает), перечислять игрушки, предметы одежды и т. п. Подобные упражнения проводятся не только для развития слухового восприятия, но и для развития навыка чтения с губ. Чтобы обеспечить тренировку обеих форм восприятия речи, следует использовать их попеременно.

Полезны для развития зрительного и слухового восприятия речи беседы при помощи картинок. Для этого сначала используются картинки с элементарным, а впоследствии и с более сложным сюжетом.

Посадив рядом с собой ученика, учитель начинает рассказывать, что изображено на картинке, что делают изображенные на картинке персонажи, при помощи каких инструментов (орудий). Подробно описываются признаки изображенных на картинке лиц и предметов. Рассказываемый учителем сюжет ребенок должен повторить, а если он не смог прочитать с губ и не расслышал слов, следует показать ему соответствующие предметы, действия и признаки предметов на картинке. Это поможет ребенку лучше понять сказанное. Рассказав таким образом, что изображено на картинке или сюжетной серии картинок, следует вместе с ребенком повторить рассказ, по возможности больше уже не пользуясь картинками. Если какое-либо слово оказалось особенно трудным для зрительного или слухового восприятия ребенка, то следует специально заняться этим словом и повторить его несколько раз, пока оно не станет восприниматься лучше.

Вообще усваиваемый материал, рекомендуется повторять многократно, чтобы дать возможность ребенку привыкнуть и к его видимым проявлениям, и к его звучанию.

неправильное употребление слов по значению и по грамматическим формам. Но сейчас мы используем эти образцы речи только для того, чтобы показать характерные дефекты произношения.

В речи мальчика Вали К. и девочки Тани Б. мы наблюдали в одних случаях сохраненный контур слов с дефектным произношением отдельных звуков, а в других — дефектное произношение звуков в сочетании с более грубым искажением контура слова.

Так, например, Валя К. произносит *тёвацька* вместо *девочка*. В этом слове сохранен контур, 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*. В словах *капор* (топор), *карелка* (тарелка) при полной сохранности общего контура слова звук *т* заменен звуком *к*.

Даже в столь резко искаженных словах, как *грягада* (борода), *грабань* (барабан), *сульти* (чулки), можно было уловить контур, напоминающий правильно произносимое слово. Значительно большее искажение наблюдается в таких словах, как *ноти* (ножницы), *шот* (щетка), *капка* (шкаф), где недостает звуков и даже слогов.

Наряду с этим можно встретить в речи слабослышащих детей слова, которые содержат лишние звуки и слоги. Например, в речи Вали К. мы встречаем: *краввайн* (трамвай), *ляслит* (ящик). В речи Тани Б. имеется слово *питатя* (писать). Такие ошибки больше всего искажают общий рисунок слова. Они обычно встречаются у детей с глубоким поражением слуховой функции.

Особенно трудны для произношения слабослышащих детей те слова, в которых имеется стечение согласных, как, например, в словах *гвозди*, *птичка*, *звезда*, *спички*, *перчатки*. Мы специально останавливаемся на этих сложных словах, чтобы показать принцип выбора слов для первых шагов обучения ребенка. На первых этапах обучения ребенка не следует обучать словам, в которых есть стечение согласных.

Рассмотрим произношение отдельных звуков в речи слабослышащих детей.

Наиболее частыми недостатками произношения являются замещения звонких звуков (*б*, *д*, *г*, *в*, *з*, *ж*) глухими (*п*, *т*, *к*, *ф*, *с*, *ш*, *х*): вместо *д* произносится *т* (*тевацька* — девочка), вместо *б* — *п* (*панчки* — бантик), вместо *г* — *к*

ікус — гусь). Нередко мы наблюдаем смешение свистящих с шипящими: вместо *ш* произносится *с*, вместо *ж* — *з*, вместо *ч* — *ц*, и наоборот. Дети говорят: *В лишу* (в лесу), *куць* (ключ), *зук* (жук), *сапка* (шапка). Нередко также смешение твердых и мягких звуков. Так, Валя К. употребил мягкий *р* вместо твердого в словах *варёнь* (ворона) и *рюка* (рука). Он же в слове *крушка* (хрюшка) произвел обратную замену, произнеся вместо мягкого *рю* твердое *ру*. Это показывает, что он умеет произносить и мягкий и твердый звук *р*, но точно не знает, какой именно звук необходим в слове *хрюшка*.

Мы встречаем в речи слабослышащих детей также смешение некоторых смычных звуков (*т* — *к*; *д* — *г*). При этом наиболее характерно смешение глухого *т* с глухим *к*: *капор* (топор), *питушот* (петушок), и звонкого *д* со звонким *г*: *двожу* (гвоздь), *напади* (сапоги), *грава* (дрова).

Наряду с этим для слабослышащих характерна замена щелевых звуков *с* и *з* смычными *т* и *д*: *кардина* (корзина), *тиди* (сиди), *табира* (собирает), *питатя* (писать).

Очень важен для исправления произношения тот обычно наблюдаемый факт, что для слабослышащих детей более характерно смешение звуков, чем значительно реже встречающиеся постоянные замены одних звуков другими. Один и тот же ребенок может употребить *т* вместо *к* и наоборот. Так, Валя К. произносит *капор* (топор), *карелка* (тарелка), *краввайн* или *кравдайн* (трамвай), заменяя *т* звуком *к*, и в то же время допускает прямо противоположную замену в словах *сульти* (чулки), *машиит* (мячик), *питушот* (петушок) и т. п. Как видно из примеров, мальчик умеет произносить оба звука, но неправильно пользуется этим умением.

Ту же самую мысль подтверждает и ряд других примеров. В речи Вали К. мы наблюдаем правильно произносимый звонкий звук *д* в слове *дым* и наряду с этим неправильное его произношение в слове *тёвацька* (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 мальчик произносит *д* в слове *дилез* (железо) вместо *жс*, в слове *кардинка* (корзинка) вместо *з*, в слове *напади* (сапоги) вместо *г*. Аналогично этому в слове *панчки* (бантик) он произносит *ч* вместо *т* и в то же время в словах *клюша* (ключ), *машиит* (мячик) заменяет необходимый звук *ч* звуком *ш*, а в слове *тёвацька* (девочка) — звуком *ц*.

Из этого следует, что неправильное произношение звуков слабослышащими детьми в большинстве случаев происходит отнюдь не по причине невозможности артикуляций, необходимых для овладения произношением того или иного согласного звука.

Очевидно, единственной причиной нарушения звукового состава слова у слабослышащего ребенка является неполное и искаженное его восприятие. Встречающиеся у слабослышащих детей отклонения от нормальной артикуляции при произношении некоторых звуков объясняются недостаточностью слухового контроля, который слышащим детям помогает своевременно корректировать ошибки артикуляции.

Искаженное произношение звуков не ограничивается, как мы видели, неправильным употреблением одних только согласных звуков. Здесь можно отметить, хотя и значительно более редкое, неправильное употребление гласных, как, например, *угрушку* (игрушку), *бульё* (белье), *димака* (бумага). Обычно эти замещения касаются тех гласных звуков, на которые не падает ударение. Именно поэтому даже при замещении гласных слово, искаженно произносимое слабослышащим учеником, как правило, сохраняет свой основной контур.

Выпадение отдельных звуков в большинстве случаев наблюдается при стечении двух или нескольких согласных звуков, как, например, в словах *па* (спать), *ниська* (книжка), *тирай* (стирает).

При глубоких нарушениях речи у слабослышащих детей можно наблюдать лишь ничтожные обрывки слов. В большинстве случаев эти обрывки состоят из тех частей слов, на которые падает ударение, как, например, *пит* (пишет), *пись* (спички), *ноги* (ножницы).

Таким образом, можно установить следующие характерные для слабослышащих детей искажения при произношении слов:

1) *Неправильное произношение звуков, чаще согласных, чем гласных.* Пр>и этом наиболее характерны смешение и замена внутри определенных групп звуков: а) смешение звонких с глухими; б) смешение шипящих со свистящими; в) смешение некоторых смычных звуков между собой (*т*, *к*, *п*); г) замена некоторых проторных (длительных) звуков взрывными (чаще всего *с* и *з* заменяются *т* и *д*); д) смешение твердых согласных 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, а также выпадение тех согласных звуков, которые включены в сложное сочетание согласных.

3) *Включение в слова лишних звуков и слогов.*

Однако ряд явлений в речи слабослышащих нельзя прямо объяснить только неполнотой слухового восприятия речи. При анализе недостатков произношения слабослышащего ребенка можно наблюдать случаи, когда лучше слышимые звуки больше искажаются, чем хуже слышимые. Например, звук *ш*, доступный слуховому восприятию на большем, по сравнению с другими согласными, расстоянии и воспринимаемый слабослышащими детьми чаще прочих согласных звуков, в произношении этих детей искажается больше других. То же касается и звука *р*, который часто неправильно произносится, несмотря на его относительно большую звучность. Это происходит по той причине, что для произношения звука *р* требуется сложная согласованность 12 мышц речевого аппарата. Примерно так же сложна артикуляция и звука *ш*. Вот почему даже нормально слышащие дети начинают правильно произносить звуки *р* и *ш* значительно позже других звуков. Тем более сложно овладение звуком *р* без достаточного слухового контроля.

Вообще неправильно было бы думать, что слабослышащий ребенок плохо произносит только те звуки, которые он не может ясно и отчетливо расслышать. В речи слабослышащего ребенка часто встречаются неточности в произношении всех звуков, и это объясняется очень малой речевой практикой, очень незначительным опытом пользования речью.

Из всего сказанного прежде всего следует, что развитие и уточнение произношения слабослышащих детей требует максимального использования их слуха в условиях усиленной громкости и отчетливости звучания обращенной к ним речи. Это может быть достигнуто при помощи звукоусиливающей аппаратуры. Если аппаратура отсутствует или недоступна ребенку, то следует произносить слова ближе к тому уху, которое лучше слышит, что обычно дает большой эффект. Говорящие с ребенком должны постоянно стремиться к более ясному, членораздельному проговариванию слов. Отчетливое и членораздельное произношение более доступно не только слуховому, но и зрительному восприятию, а сочетания этих двух видов восприятия речи составляют важнейшее условие развития произношения ребенка.

Мы должны, однако, предостеречь от чрезмерно растянутого и скандированного (послогового) произношения *ц* в разговоре с ребенком. Необходимо соблюдать естественный быстрый темп речи. Не следует переходить на орфографическое произношение, т. е. произносить слово по слогам так, как оно пишется, например *со-ба-ка*, в то время как в нормальном устном произношении в слове *собака* имеется ударение на слоге *ба* и в слоге *со* звук *о* приближается к *а*. Точно так же в устном произношении слова *дорога* слог *до* приближается к *да* и слог *ро* стоит под ударением; именно так его и следует произносить, говоря со слабым слышащим ребенком.

Слабослышащий ребенок учится произносить слов» вслед за обучающим путем неоднократного прослушивания этого слова при одновременном зрительном восприятии его.

Как это делается, покажем на примере обучения слову *кошка*. Показываете ребенку живую кошку или ее изображение на картинке. Приблизившись к ребенку на расстояние 0,5 м и поставив его лицом к себе, вы произносите медленно слово *кошка*. Ребенок повторяет за вами — *кота*. Вы повторяете слово *кошка* еще и еще раз, обращая внимание ребенка на ваши губы. Ребенок делает другие попытки, он говорит *коса*, *кока* и т. п. Путем протяжной произношения звука *ш* вы стараетесь показать, что между *о* и *и* есть еще один звук. Ребенку не сразу удается произнести правильно *ш*, и он говорит *коска*. Тогда приходится оставить слово в таком виде, как оно было произнесено, до тех пор пока вы специально не научите ребенка правильно произносить звук *ш*. (О том, как поставить звук *ш*, мы расскажем позже.)

Как мы видели выше, подавляющее большинство звуков слабослышащий ребенок умеет произносить, и его невнятное и неверное произношение — результат главным образом недостаточного овладения звуковым составом слова. Поэтому необходимо прежде всего позаботиться о том, чтобы ребенок правильно пользовался доступными ему звуками. С этой целью следует заучивать с ним звуковой состав тех слов, которые он произносит неправильно. Наряду с этим необходимо специально работать над произношением отдельных звуков.

Независимо от того, как ребенок произносит тот или иной звук, следует проводить тренировочные упражнения, с каждым из имеющихся в языке звуков. Это делается и только с целью уточнения произношения, но и для того чтобы помочь ребенку разобраться в звуковом составе

нашей речи. Как мы видели выше, ребенок с неполноценным слухом неточно представляет себе звуки, с трудом их дифференцирует. Сознательное проговаривание звуков перед зеркалом в более благоприятных условиях слухового восприятия поможет ему не только научиться правильно произносить звуки, но и более дифференцированно их воспринимать.

Очень важны в этом отношении слоговые упражнения. Произношение звуков в слогах, а не в целых словах дает возможность ребенку сознательно сравнивать одни звуки с другими.

Обычно в слоговых упражнениях чередуются слоги, в которых различаются 2—3 разных звука. Например, вы поставили перед собой задачу тренировать ребенка в различении в слогах звуков *т* и *н*. Вы даете ему упражнения *та-на*, *та-та-та на-на-на та-на-та*, *на-та-на*. При этом внимание ребенка сосредотачивается на двух звуках. Дальше можно усложнить упражнения, включив еще один гласный звук: *та-та, на-но, та-но, то-то, но-но* и т. п.

Затем можно давать те же звуки в закрытых слогах: *ат, ан, от, он, ат, от, ан; ам; ан; ом; он* и т. п. Такие упражнения не только закрепляют артикуляцию звуков, но и приводят к более четкому их различению (зрительно и при помощи слуха).

Тренировку звуков начинают с гласных, а затем переходят к согласным. Упражнения можно сочетать с разными движениями, чтобы занятия носили характер игры и меньше утомляли ребенка. В процессе слоговых упражнений выясняется, какие звуки требуют особой работы.

Занятия по произношению рекомендуется проводить сидя вместе с ребенком у зеркала, так чтобы он мог видеть в зеркале движение своих губ и сравнивать их с движением губ учителя. Однако некоторые дети с рассеянным вниманием у зеркала отвлекаются. В этом случае можно пользоваться маленьким ручным зеркалом, показывая ребенку движения его губ лишь в случае особой необходимости.

Если у ребенка есть индивидуальный слуховой аппарат, то его следует использовать на занятиях. При проведении упражнений в произношении не ограничиваются тренировкой звуков, в них всегда включаются слова, содержащие соответствующие звуки. Поэтому желательно всегда иметь запас картинок с изображением предметов, относящихся к теме занятий.

КАК ИСПРАВИТЬ ПРОИЗНОШЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ДЕФЕКТНЫХ ЗВУКОВ

Если нужно исправить произношение, учитель садится рядом с учеником перед зеркалом и кладет возле себя шпатель или чайную ложку, а если есть, то и набор зондов

Чтобы достичь правильной артикуляции ребенком звука, покажите ему вашу артикуляцию перед зеркалом.

Чтобы получить нужную при данном звуке выдыхательную струю, приставьте одну руку ребенка к своему рту, а другую к его рту, так, чтобы он мог на тыльной поверхности кисти ощущать при взрывных звуках (*п, т, к, б, д, г*) выдох в виде толчка, а при проторных звуках (*ф, ц, ш, в, з*) длительно и плавно выходящую струю воздуха.

Чтобы показать ученику вибрацию голоса, характерную для данного звука, учитель прикладывает одну его руку к своей шее, груди или подбородку, а другую соответственно к тому же месту самого ученика¹.

Звуки *п, б, м*. При произнесении звуков *п п б* ученик увидит в зеркале и попытается воспроизвести следующую артикуляцию.

Сжатые губы при произнесении этих звуков взрываются от толчка выдыхаемой воздушной струи. Этот толчок ученик может ощутить на кисти руки. При произнесении звука *п* вибрация голосовых связок отсутствует, при произнесении звука *б* участвуют голосовые связки. Подражая артикуляции, ученик легко произносит *п*, но вибрации голосовых связок при произнесении звука *б*, делающие этот звук звонким, иногда приходится специально тренировать. Чтобы помочь ребенку производить голосовую вибрацию, необходимо использовать не только его слух, но и вибрационную чувствительность. Прикладывая руку ребенка к щеке и груди учителя, удастся продемонстрировать вибрацию, сопровождающую звук *б*. Чаще всего ученик после этого произносит этот звук правильно. Но бывает и по-иному: некоторые дети пытаются произнести *б* с гнусавым оттенком — *мба*. В этом случае следует приложить к носу учителя палец ученика и показать, что он не вибрирует. Ребенок под контролем своего пальчика, который он держит у своего носа, произносит звук *б* уже без гнусавого оттенка. В тех случаях, когда вибрация не удается, можно рекомендовать следующий прием: ребенку предлагают

надуть губы, а затем, приложив его руку к груди учителя, показывают, что звуки произносятся с участием голоса. Ребенок произносит при этом звуки, напоминающие двугубное *в*. Тогда прикладывают палец к нижней губе и делают несколько движений вверх и вниз, размыкая и смыкая этим способом губы. При этом получается *бббб*. Когда такое звучание достигается, можно перейти к самостоятельному произношению звука и к его тренировке в сочетании с гласными *ба-ба, бо-бо, бу-бу*.

При произнесении звука *м* ребенок в зеркале также видит сомкнутые губы. Но при этом отсутствует выдыхаемая через рот струя воздуха, которая вызвала бы взрыв губ. Напротив, сомкнутые губы легко размыкаются при переходе к соседнему гласному. Но зато при произнесении *м* вибрируют крылья носа, что придает этому звуку носовой оттенок.

Изучив основное произношение этих звуков, переходят к слоговым упражнениям (звуки в прямых и обратных слогах): *па, ба, ма, ап, ам*. Очень быстро оказывается возможным и упражнение в произнесении звуков в соединении с последующими согласными: *апка, апта* и т. п.

Чаще всего у слабослышащих детей эти упражнения легко заменяются произнесением слов, в которых имеется соответствующее стечение согласных. В этом случае нет необходимости проводить упражнения с бессмысленными звуко сочетаниями. Звук *б* не требует большого количества специальных упражнений в слогах *аб-об*, так как этот звук в конце слова обычно оглушается и звучит как *п*. Мы говорим *зуп* (зуб), *дуп* (дуб) и т. п. Звук *б* звучит в обратных слогах как звонкий только в середине слова перед звонкими согласными или в конце слова, если следующее слово начинается со звонкого звука. Поэтому тренировать его произношение приходится только в звуко сочетаниях и в словах, где имеется соответствующее стечение согласных: *абга, абда, абра, абва, абжа, абза* и т. п.

Звук *м* слабослышащий ребенок чаще всего учится произносить по подражанию при помощи слуха, так как носовые звуки он, как правило, слышит. Изредка слабослышащие дети вместо *м* произносят *б* или *п*. Чтобы исправить этот дефект, следует заставить ребенка длительно произносить *м* и постепенно переходить к последующему гласному: *ми, ма* и т. п. Сразу же следует перейти к упражнениям с закрытым слогом *аммм*. Здесь важно бывает позаботиться о четком различении *м* и *п*. Как мы видели выше, на слух эти звуки различаются с трудом.

¹ Все упражнения по исправлению звуков рекомендуется проводить с использованием индивидуального слухового аппарата.

Научившись произносить эти звуки самостоятельно, ребенок нередко путает их в словах. Он говорит *Мима* вместо *Нина*, *нитка* вместо *нитка* и т. п. Исправить этот дефект нетрудно путем совместного с ребенком разглядывания в зеркале разной артикуляции этих звуков при выполнении упражнений: *ма-ма-ма*, *ма-мо-му*, *на-на-на-на-но-ну* и *ма-на-мо-но*, *ам-ан*, *ом-он*, *ум-ун* и т. п.

Звуки *сиз*. Очень часто мы встречаемся с неправильным произношением звука *с*. Чаще всего мы наблюдаем у слабослышащего ребенка смешение звуков *ш* и *с*. Для произношения звука *с* требуется следующая артикуляция: губы полураскрыты, нижняя челюсть слегка опущена, но зубы при этом неплотно сжаты, кончик языка касается нижних зубов. Спинка языка выгнута, образует щель с верхними резцами. Посередине образуется желобок. Боковые края языка прижаты к верхним коренным зубам. Чтобы произнести звук *с*, ребенок должен представить себе положение языка, которое не видно при нормальной артикуляции. Обращаясь к слуху ребенка и продемонстрировав на руке воздушную струю, чаще всего удается получить звук *с*.

Если этим способом правильное произношение не достигается, то можно показать ребенку положение языка при несколько раскрытом рте. Важно пояснить ребенку, что кончик языка находится у нижних зубов и что на языке есть продольный желобок. Кончик языка можно поставить в нужное положение при помощи шпателя. Лучше всего использовать при этом зонды Ф. А. Рау.

У некоторых детей получается межзубное *с*, которое можно исправить, показав правильную артикуляцию в зеркале.

Остановимся поподробнее на недостатках произношения звука *с*¹.

1. Вместо твердого получается мягкий звук *сь* (*ся*, *сё*, *сю* вместо *са*, *со*, *су*). Причина этого чрезмерный подъем спинки языка. Если дефект выражен резко, то следует исправить его, используя для этого межзубное *с*.

2. Характерный для *с* свист отсутствует. Слышится слабый шум от выдыхаемого воздуха, который широкой струей выходит через щель между верхними и нижними зубами.

Причина этого недостатка состоит в том, что язык не поднят, а лежит на дне рта. В этом случае следует упраж-

нять ребенка в поднимании, выгибании спинки языка перед зеркалом. Когда язык примет требуемое положение, следует предложить ребенку сблизить зубы и произнести протяжное *с*. Учитель должен при этом сам произнести звук *с* и дать возможность осязать тонкую холодную струю на руке ребенка, выходящую посередине рта.

Если описанные приемы долго не приводят к цели, следует временно перевести ученика на межзубное *с*.

- Нередко у слабослышащего ребенка мы можем наблюдать искажение звука, при котором не слышно свиста совсем. Это происходит в том случае, если язык закрывает щель между зубами и затрудняет выход воздушной струи. Иногда щель закрывается настолько, что вместо щелевого звука *с* получается смычный *т* или слитный *ц*. В этом случае необходимо показать перед зеркалом, что передние зубы нижней челюсти не следует ставить против верхних, они должны несколько отступать назад. И нужно обратить внимание ребенка на то, что кончик языка должен быть опущен за нижними зубами.

3. Часто слабослышащие дети произносят *шь* вместо *с*. Этот недостаток происходит от того, что кончик языка отходит назад от нижних зубов. Устранение этого недостатка достигается временной межзубной артикуляцией. Полезно наглядно изобразить правильное и неправильное положение языка посредством кистей рук.

Одновременно с дефектным произношением *с* чаще всего обнаруживается и неправильное произношение звука *з*, который отличается от *с* участием в его произношении голоса. Звук *з* есть не что иное, как озвонченный звук *с*, поэтому звук *з* можно ставить только после того, как ребенок научится произносить *с*. Чтобы поставить звук *з*, следует произносить перед ребенком протяжный звук *с* и, прибавив голос, переходить на *з*. Ребенок должен видеть в зеркале артикуляцию, ощущать струю воздуха на кисти руки и голосовую вибрацию на подбородке.

Звук *д*. Иногда слабослышащему ребенку не сразу удается произношение звука *д*, хотя произношение глухого звука *т*, как правило, достигается без затруднений. Артикуляция *т* очень хорошо видна в зеркале. Кончик языка, который прижимается к верхним зубам, толчком отрывается от зубов при выходе воздушной струи. Короткий толчкообразный выдох ребенок может ощутить на кисти руки. И этого оказывается достаточно, чтобы произношение *т* было правильным.

Звук *д* ставится от звука *т* путем присоединения голо-

¹ Мы пользуемся здесь рекомендациями Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау.

совой вибрации. Вибрация, как обычно, ощущается на груди. Если таким образом ребенок не усваивает звука *д*, то можно обратиться к ранее поставленному *б*. Произнося вместе с ребенком ряд слогов *ба-ба-ба*, переходят к *да-да-да*. При этом ребенок все время смотрит на губы и осязает вибрацию голоса обучающего. Если после многократного повторения звук *д* не удастся, то можно воспользоваться следующим способом: сначала ребенок по подражанию произносит ряд слогов: *ба-ба-ба*, просунув язык между зубами, причем получается межгубное *д*. Этот звук следует поупражнять в слогах, а затем переходить к межзубному и, наконец, к зазубному *д*. Если ребенок к звуку *д* присоединяет *н* и говорит *нда-ндо*, то следует показать ему, что нос не должен вибрировать при произношении *д*. Можно также слегка зажать нос ребенка при произнесении звука *д*. Использование слухового аппарата дает исключительный эффект в ликвидации носового оттенка звука *д*.

Звук *р*. Значительную трудность составляет для слабослышащих детей звук *р*. Однако прежде чем приступить к его постановке, необходимо произнести этот звук у самого уха ребенка или с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Нередко этого оказывается достаточно для возникновения у ребенка звука *р*. В противном случае после нескольких безуспешных попыток ребенка произнести звук по подражанию на слух следует придать языку форму ложечки, его боковые края прижать к верхним коренным зубам. Под напором воздуха, поступающего из гортани, передний край языка вибрирует. Голосовые связки также вибрируют. Если рокочущего *р* не получается, то следует перейти к упражнениям, механически приводящим язык к колебаниям.

Взяв мизинец ребенка, подкладывают его под язык и предлагают усиленно и протяжно произносить звук *з*. В это время учитель быстрыми движениями в горизонтальном направлении приводит язык в состояние колебаний. При этом обычно после ряда упражнений появляется вибрация языка. Получив такую вибрацию, к полученному звуку присоединяют *т* или *д*. Ребенок произносит *тrrrr* или *дрrrr*, далее переходят к слогам *трра*, *дрра* и т. п. Чтобы продемонстрировать принцип вибрации, можно также использовать губную вибрацию в виде «кучерского» *р*. Когда ребенок сумеет произвести такую вибрацию губ, то, просунув язык между губами, он ощущает вибрацию в языке.

Тогда следует отодвинуть язык назад к верхним зубам. При этом обычно звучит *р*.

Звуки /с и г/. Звуки *к* и *г* у многих слабослышащих детей самостоятельно, при помощи слуха, не возникают, но постановка их совсем несложна, если ребенок уже умеет произносить *т* и *д*. Чтобы получить *к*, следует предложить ребенку произнести *т* и в то же время просунуть между зубами шпатель или конец чайной ложки и, нажав слегка на кончик языка, отодвинуть язык назад. При этом спинка языка поднимается вверх и образуется смычка языка с нёбом. Струя воздуха, идущая из гортани, наталкиваясь на эту смычку, производит взрыв. Ребенок в это время произносит *т*, но изменившееся положение языка создает *к*. Когда получится *к*, надо ребенку об этом сказать и продолжать вместе с ним произношение *к-к-к* при участии шпателя (т. е. придерживая язык в отодвинутом состоянии). В этом же положении ребенок переходит к произношению *та-та-та*, а получается у него *ка-ка-ка*. Когда получится правильно звучащее *ка*, можно убрать шпатель.

Упражнения с применением шпателя иногда приходится повторять. Ребенок и сам может тренироваться, используя вместо шпателя свой палец. Если получится смягченный звук, то следует глубже нажать на язык.

Получив правильное произношение звука *к*, следует тренировать его не только в прямых слогах, но и в обратных: *ак*, *ок*, *ук*, *ик*.

Добившись правильного произношения *к*, можно перейти к постановке звука *г*. Последний отличается от *к* голосовым сопровождением. При *к* голосовые связки не вибрируют. Но звонкий звук *г* без этих вибраций невозможен. Используя слух ребенка, нередко удается добиться правильного произношения такого звука. Чаще всего удается поставить звук *г*, отправляясь от *к*. Ребенку предлагают произносить *ка-ка-ка*, затем, приложив его руку к шее обучающего у угла нижней челюсти, произносят *га-га-га*. Ребенок, подражая, также переходит к произношению *га-га-га*. Если этого не происходит, то следует показать ребенку озвончение *г* на примерах звуков *б* и *д*. Для этого ребенок вслед за учителем, держа руку у его шеи, повторяет *па-па-па*, *ба-ба-ба*, *та-та-та*, *да-да-да* и, наконец, *ка-ка-ка*, *га-га-га*. Если и этим способом звука *г* получить не удастся, то следует его ставить от звука *д* аналогично тому, как *к* ставилось от звука *т*, т. е. путем отодвигания языка шпателем.

Ребенок произносит *да-да-да*, а в это время шпатель просовывается между зубов и отодвигается язык. Когда язык занимает положение смычки спинки языка с нёбом, вместо *да-да-да* звучит *га-га-га*. При этом следует все время держать руку ребенка у шеи учителя. Когда ребенок уловил звучание *га*, сразу же переходят к слоговым упражнениям с гласными *а, о, у, э*: *га-га-га, го-го-го, гу-гу-гу, га-го-гу* и т. д.

Звук *х*. Чаще всего звук *х* удаётся поставить, показав ребенку перед зеркалом положение языка и дав ему ощутить длительно выдыхаемую при этом струю воздуха на тыльной поверхности кисти руки. Если звук не получается, то следует продемонстрировать разницу звучания взрывного *к* и длительного *х* в слогах *ка* и *ха*.

В редких случаях слабослышащий ребенок указанными способами не усваивает этого звука. Тогда можно звук *х* ставить от звука *с* при помощи шпателя: для этого предлагают протяжно произносить *са-са-са*, а в это время шпателем отодвигают язык так, чтобы спинка соприкасалась с нёбом; когда зазвучит *ха-ха-ха*, ребенку сообщают, что это и есть правильное звучание. После этого следует провести ряд слоговых упражнений, не вынимая из рта шпателя, до тех пор пока у ребенка не закрепится представление о звуке *х*. Когда это достигнуто, переходят к упражнениям с разными гласными в прямых слогах: *ха-хо-ху* — ив обратных: *ах-ох-ух*. В словах звук *х* в отличие от *к*; и *г* является проторным, аналогичным звукам *с* и *з*.

Звуки *ш* и *ж*. Артикуляция звука *ш* может быть по частям продемонстрирована перед зеркалом: губы выдвинуты вперед несколько больше и шире, чем при *о*, зубы сжаты. Язык лежит во рту в форме чашечки, передний край языка поднят и прилегает к нёбу за верхними зубами, оставляя посередине щель, боковые края языка прижаты к верхним коренным зубам. Приблизив руку ко рту, можно ощутить сильную и теплую струю воздуха.

Положение языка во рту можно показать, приоткрыв рот. Слушая звук *ш* и ощущая на руке струю воздуха, ребенок чаще всего произносит звук *ш* сам. Если язык недостаточно поднят вверх, то придерживают двумя пальцами боковые края языка. Если ребенок умеет произносить *р*, то можно предложить ему произносить его без голоса и задержать его вибрацию двумя пальцами. При этом получается шипящий звук.

Часто слабослышащие дети вместо шипящего *ш* произносят *с*. Иногда этот недостаток удаётся преодолеть,

сдвигая углы рта и приподнимая язык. Звукоусиливающая аппаратура позволяет ребенку услышать разницу звучания *ш* и *с*, и это помогает исправить произношение звука *ш*. Звук *ж* ставится на основе звука *ш*. Разница звучания этих звуков чаще всего доступна слуху слабослышащего ребенка. Учитель произносит эти звуки у самого уха ребенка или использует слуховой аппарат, и этим чаще всего достигается необходимый эффект. При затруднениях следует обратить внимание ученика на особенности артикуляции звука *ж*.

При произнесении звука *ж* язык поднят несколько больше, чем при *ш*, а выдыхаемая струя несколько слабее; *ж* является звонким звуком, и при его постановке необходимо добиться вибрации голосовых связок. Озвончение достигается прикладыванием одной руки ребенка к подбородку учителя, а другой руки к подбородку ребенка при произнесении звука. Ребенок при этом произносит *ш* и постепенно переходит к *ж*, ощутив вибрацию. После этого сразу же переходят к упражнениям со звуком *ж* в сочетании с гласными звуками.

Звуки *ц, ч, щ* (аффрикаты). Каждый из этих звуков является слитным, состоящим из двух звуков. Звук *ч* состоит из двух мягких звуков, произносимых на одном выдохе: *ть-шь*. Аналогично этому звук *ц* состоит из *т* и *с*, произносимых на одном выдохе. Звук *щ* имеет состав *шь-шь*. При постановке этих звуков прежде всего объясняют их состав. Учат на одном толчке выдыхаемого воздуха произносить два составляющих звука: *тьшь (ч), тс (ц)*.

Характерные недостатки этих звуков — расщепление их на составные части: ребенок вместо *ца* говорит *та* или *са* (*курита, куриса*). Вместо *ча* дети произносят *та* или *ша*. Ребенок говорит вместо *чай тай* или *шай, шулки* вместо *чулки*, а вместо *ша* — *ца* или *са*. Характерно также смешение *ц, ч, щ* между собой.

Чтобы исправить возможные недостатки произношения этих звуков, необходимо показать ребенку не только состав каждого звука, но и отличие каждого из них от остальных. Длительная тренировка в слитном и правильном по составу произношении звуков при максимальном использовании слуха позволяет исправить их произношение. Тренировки проводятся в сочетании с гласными звуками: *ча-чо-чу; ца-цо-цу; ща-що-щу*.

При произношении аффрикат иногда наблюдаются искажения, аналогичные искажениям звука *с* (см. с. 102).

Звук *и*. Звук *и* произносится в нашем языке в двух группах звуко сочетаний. Во-первых, с его помощью образуются так называемые йотированные гласные *йа* (*я*), *йо* (*ё*), *йу* (*ю*), *йэ* (*е*). Во-вторых, он участвует в звуко сочетаниях *аи*, *ои*, *уй*, *ый*, *ий*. Дети с пониженным слухом обычно сами усваивают эти последние звуко сочетания. Сложнее обстоит дело с йотированными гласными. Обычно, прежде чем показать ребенку гласные *я*, *е*, *ю*, следует хорошо поупражняться в произношении *аи*, *ои*, *уй* и показать ребенку артикуляцию звука *и* перед зеркалом. После этого ребенок должен начать произносить короткое и в сочетании с гласными: *йа-йо-йэ-йу*.

Иногда слабослышащие дети говорят *ля-лё-лю-ле*. В этих случаях приходится ставить звук *и* при помощи шпателя или зонда от звука *з*. Ребенку предлагают произнести слог *за*, нажимают шпателем на переднюю часть спинки языка и продвигают язык назад. Ребенок произносит *за-зо-зу* и получается *йа-йо* (*е*)-*йу* (*ю*). Далее ребенок тренируется в поочередном произнесении *аи*, *йа*, *ои*, *уй* и т. д.

Смягченные звуки. Для русского языка характерны так называемые мягкие звуки: *нь*, *ть*, *фь*, *дь*, *вь*, *сь* и т. д. Слабослышащие дети довольно легко усваивают мягкие звуки, так как признак мягкости обычно доступен их слуху.

Часто, однако, наблюдается смешение твердых звуков с мягкими при произнесении слов. Поэтому следует специально учить ребенка дифференцированно произносить твердые и мягкие звуки. Он должен тренироваться в противопоставленном их произнесении (*та* — *тя*, *тата* — *тятя*, *да* — *дя*, *дада* — *дядя*, *на* — *ня*, *нанана* — *няня*, *ма* — *мя*, *мама* — *мямя* и т. п.).

Оглушение звуков. Важно также обратить внимание на тот факт, что у слабослышащих детей наблюдается общее оглушение звонких звуков и смешение их с глухими. Поэтому с ними необходимо специально проработать противопоставление всех глухих звуков звонким: *па* — *ба*, *та* — *да*, *ка* — *га*, *фа* — *ва*, *са* — *за*, *ша* — *жа*.

Мы не остановились здесь на постановке тех звуков, которые очень редко оказываются у слабослышащего ребенка дефектными. Мы не привели также детального описания исправления сложных дефектов.

В очень трудных случаях дефектного произношения следует обратиться за консультацией к логопеду или сурдопедагогу.

Выше мы указывали на необходимость в целях развития слухового восприятия обучения правильным ударениям. Для большей внятности речи также очень важно научить ребенка правильно пользоваться ударением.

Ударный слог в нашей речи произносится несколько громче и протяжнее. Еще при слоговых упражнениях необходимо тренировать ребенка в произнесении ударного слога в отличие от безударного. Путем дирижирования удастся показать ученику, что одни слоги произносятся более протяжно, а другие короче. Ребенок должен произносить 2—3—4 слога подряд, варьируя место ударения в них: *папапа*, *тата*, *сасаса*; *папапа*, *тата*, *сасаса*; *тата*, *папапа*, *сасаса*; *тата*, *саса* и т. п.

Произнося вместе с учеником подобные звуко сочетания, необходимо показывать ему ударение движением руки. Вслед за этими упражнениями ученик должен тренироваться в произнесении слов, соблюдая ударения.

ЛИТЕРАТУРА

- Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся.—М., 1976.
 Комаров К. В. Обучение слабослышащих детей грамоте — М 1983.
 Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку.— М., 1976.
 Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха у глухих.— М., 1900.
 Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Учителю массовой школы о детях с нарушениями речи.— М., 1985.
 Ястребова А. В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы.—М., 1984.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Примерный словарный материал для первого периода обучения речи

вишня	форточка	сядь	лепит
абрикос	дверь	встань	сладкий
персик	стена	стой	гопский
лимон	лестница	беги	широкий
апельсин	мясо	пови	узкий
фрукты	сыр	догони	круглый
ягоды	колбаса	достань	круг
малина	суп	спячь	квадрат
крыжовник	каша	убери	треугольник
•смородина	котлеты	повесь	вверх
арбуз	компот	подними	вниз
плачет	печенье	опусти	вперед
купает	шоколад	помоги	назад
моет	варенье	открой	около
стирает	посуда	закрой	справа
капуста	ложка	позови	направо
зубной порошок	чашка	назови	слева
одеяло	выпек	напиши	наперед
подушка	солёный	телевизор	день
простыня	кислый	пол	большой
чай	пипинный	потолок	маленький
сахар	короткий	прыгает	синий
соль	стакан	считает	красный
молоко	блюде	читает	зеленый
одежда	кувшин	смеется	желтый
майка	чайник	черный	коричневый
трусы	кастрюля	серый	утро
чулки	стол	белый	вечер
носки\	стул	вкусный	ночь
платье	ливан	пьет	сегодня
кофта	кровать	варит	завтра
костюм	буфет	подметает	вчера
юбка	лампа	поливает	холодно
рубашка	часы	копает	тепло
пальто	сахар	сажает	жарко
шапка	или	растет	снег
платок	лай	цветет	дождь
варежки	возьми	пахнет	ветер
туфли	положи	светит	солнце
валенки	скажи	блестит	луна
ботинки	пей	лает	небо
шнурок	ешь	мяукает	звезды
бант	посмотри	летает	земля
пеленка	спроси	жужжит	воля
фартук	попроси	один	зима
полотенце	вымой	два	лето
мыло	вытри	три	
зубная щетка	надень	какой	весна
окно	сними	рисует	осень

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Рахиль Марковна Боскис (1902—1976)—видный советский ученый-дефектолог, работавший в области сурдопедагогики и сурдопсихологии.

Под непосредственным руководством Р. М. Боскис были разработаны важнейшие проблемы структуры и дифференциальной диагностики дефектов слуха и речи, типологии детей с недостатками слуха, принципы их обучения. Результаты этих исследований определили сложившуюся в нашей стране педагогическую классификацию нарушений слуха у детей, систему соответствующих учебно-воспитательных учреждений, принципы их комплектования, а также содержание и методы обучения слабослышащих детей.

Основные творческие идеи Р. М. Боскис нашли свое отражение в монографиях: «Особенности речевого развития при нарушении слухового анализатора у детей» (1953 г.), «Глухие и слабослышащие дети» (1963 г.), «Основы специального обучения слабослышащих детей» (1968 г.) и др.

Данная книга переиздается, когда автора нет в живых, поэтому при редактировании текста внесены лишь самые необходимые изменения, продиктованные временем.

Л. Тигранова

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Роль слуха в развитии ребенка	5
Нарушения слуха у детей и их последствия	10
Дифференцированное обучение детей с нарушениями слуха в специальных школах	26
Организация помощи учащимся с нарушением слуха в условиях массовой школы	49
Как проверить слух ребенка	59
Как развивать речь слабослышащего ребенка	63
Как начать обучение слабослышащего ребенка речи	64
Проведение систематических занятий по овладению сло- варем и грамматическим строем речи.....	69
Как развивать понимание значений слов	77
Как научить обозначению качества действий	79
Как научить обозначению временных отношений	80
Обучение элементарным способам выражения простран- ственных отношений	81
Как учить слабослышащего ребенка воспринимать устную речь	83
Развитие слухового восприятия	
Развитие зрительного восприятия речи (чтение с губ)	
Как развивать правильное произношение	92
Как исправить произношение отдельных дефектных звуков	100
Приложения	
1. Примерный словарный материал для первого периода обучения речи.....	—
2. Лото в картинках для усвоения названия предметов	112
3. Лото в картинках для усвоения названия действий	117
4. Серии сюжетных картин для обследования речи и занятий по развитию речи	121

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

Боскис Рахиль Марковна

УЧИТЕЛЮ О ДЕТЯХ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА