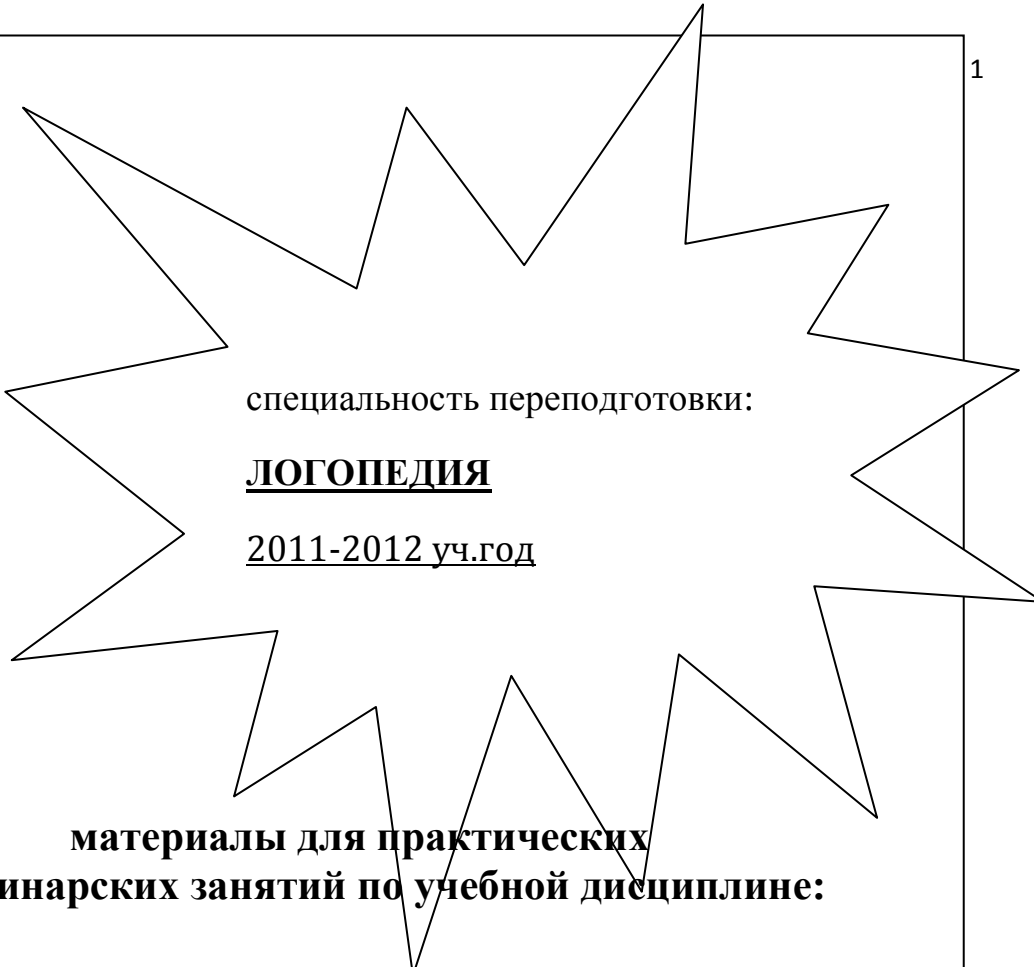




специальность переподготовки:

ЛОГОПЕДИЯ

2011-2012 уч.год

материалы для практических
и семинарских занятий по учебной дисциплине:

ИСТОРИЯ коррекционной педагогики

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов		
		Лекц.	Практ.	СРС
1	Проблемное поле коррекционной педагогики	2	-	2
2	Период перехода от нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов и первые упоминания о речевых нарушениях (с античных времен до XII в.).	2	-	2
3	Период осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них (с XII в. до XVIII в.).	2	-	2
4	Период осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых) и становление логопедии как науки (с XVIII в. до начала XX в.).	-	2	2
5	Период осознания необходимости обучения всех категорий детей с особенностями психофизического развития и выделение логопедагогики как отрасли коррекционной педагогики (от начала XX в. до конца 70-х г.г. XX в.).	2	-	2
6	Период перехода от изоляции лиц с особенностями психофизического развития к интеграции.	-	2	2
7	всего	8	4	12

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Бобла И.М. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей в дореволюционной Белоруссии: учеб. пособие для студентов. – Мн.: МПИ, 1983. – 87 с.
2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов дефектол. специальностей вузов. - Изд. 2-е, доп. – Мн.: Асар, 2007. – 320 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М, 1995.
4. Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. М, 1996.
5. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – М.: «Просвещение», 1974.
6. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Мн.: Четыре четверти, 2007. – 208 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М, 1985.
8. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2 частях. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
9. Специальная педагогика/ Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2001.
10. Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

Дополнительная

11. Варенова Т. В. Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании // Дефекталоги́я. 1996. Выпуск 3.
12. Вейс Томас И. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах. Московский центр вальдорфской педагогики. М., 1992.
13. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
14. Григорьева Т.А. Педагогические технологии: современный взгляд // Дефекталоги́я. – 2000. – № 2. – С. 3-17.
15. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 208 с.
16. Зеленская Ю.Б. Эволюция технических средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей // Дефекталоги́я. – 2003. – № 2. – С. 76-87.
17. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
18. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. Кн. для учителя. М., 1994.
19. Коноплева А.Н. Задачи и приоритеты специального образования в условиях его трансформации // Дефекталоги́я. – 2004. – № 6. – С. 6-14.
20. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: монография. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
21. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Хвойницкая В.Ч. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития // Дефекталоги́я. – 2004. – № 4. – С. 3-11.
22. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
23. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи/ под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В.Ю., 2000. – 144 с.
24. Логопедия: учеб. для студ. дефек. фак. высш. уч. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 680 с.
25. Малофеев Н.Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России // Дефекталоги́я. – 2004. – № 6. – С. 67-74.
26. Мисаренко Г.Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 4-10.
27. Новикова Л.А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. М., 1966.
28. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.
29. Повалеева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография. – Ростов н/Д, 2002. – 352 с.
30. Семаго М.М. Психологические и когнитивные детерминанты в процессе медико-генетического консультирования (обзор зарубежной литературы) // Дефекталоги́я. 1991. №2.

Практическое занятие №1 (2 часа)

ТЕМА Период осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей (с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых) и становление логопедии как науки (с XVIII в. до начала XX в.) (1 час)

Цель: актуализировать и углублять знания об основных этапах становления коррекционной педагогики (логопедагогики); обучать умению осуществлять критический анализ достижений коррекционной педагогики на разных этапах её становления.

Глоссарий: *исторический подход; дефектология, коррекция, логопедия, логопедагогика, система специального образования, призрение, лечебная помощь; речевые расстройства, этиология и приёмы их преодоления..*

Вопросы для обсуждения

1. Создание параллельной образовательной системы – системы специального образования для трех категорий детей. Нормативные акты о введении специального образования в странах Западной Европы и Российской империи.
2. Первые сведения о речевых расстройствах, этиологии и приемах их преодоления в источниках древнеегипетской культуры, медицинских трактатах древних индусов и китайцев, трудах философов, медиков и риториков Древней Греции, Древнего Рима, Византии и Арабских халифатов, религиозной литературе. Доминирующие взгляды на причины, механизмы, симптоматику, классификацию и устранению речевых нарушений.
3. Представления древних славян о речевых расстройствах и приемах их устранения.
4. Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах выдающихся просветителей и педагогов-гуманистов (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, М.В. Ломоносов и др.).
5. Особенности развития отечественной системы специального образования на этапе ее становления. Работы Д.И. Азбукина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, В.П. Кащенко, Б.И. Коваленко, М.П. Постовской, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, И.А. Соколянского и др.
6. Разработки советской школы дефектологии.
7. Организация массовой логопедической помощи населению в СССР.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Подготовьте устные сообщения, используя материалы: *Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С.512-576*
 - Первые сведения о речевых расстройствах, этиологии и приемах их преодоления **в источниках древнеегипетской культуры, медицинских трактатах древних индусов и китайцев, трудах философов, медиков и риториков Древней Греции, Древнего Рима.** Доминирующие взгляды на причины, механизмы, симптоматику, классификацию и устранению речевых нарушений.
 - Сведения о речевых расстройствах, этиологии и приемах их преодоления **в источниках культуры, медицинских трактатах Византии и Арабских**

халифатов, религиозной литературе. Доминирующие взгляды на причины, механизмы, симптоматику, классификацию и устранению речевых нарушений.

- Представления **древних славян** о речевых расстройствах и приемах их устранения.

2. Проанализируйте статью: **В. И. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих** **Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики и тезисно законспектируйте её в тетрадях. См. приложение к практическому занятию №1**

Подготовьте устные сообщения:

1. Становление логопедии как науки.
2. Нормативные акты о введении специального образования в странах Западной Европы и Российской империи.
3. Разработки советской школы дефектологии (Д.И. Азбукин, Э.С. Бейн, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, А.С. Грибоедов, Г.М. Дульнев, А.И. Дьячков, Л.В. Занков, С.А. Зыков, В.П. Кащенко, Б.Д. Корсунская, К.С. Лебединская, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, Н.Г. Морозова, Л.В. Нейман, Н.А. Никашина, В.В. Орфинская, М.С. Певзнер, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, И.А. Соколянский, Н.Н. Трауготт, Д.В. Фельдберг, М.Е. Хватцев, Ж.И. Шиф, М.Б. Эйдинова и др.).
4. Организация массовой логопедической помощи населению в СССР.

Литература (см. список): 2,3,5, 9, 10

Практическое занятие №2 (2 часа)

ТЕМА 5. Период перехода от изоляции лиц с особенностями психофизического развития к интеграции.

Цель: актуализировать и углублять знания об основных этапах становления коррекционной педагогики (логопедагогики); обучать умению осуществлять критический анализ достижений коррекционной педагогики на разных этапах её становления.

Глоссарий: *логопедия, логопедагогика, система специального образования, интегрированное обучение и воспитание, интеграция, социализация.*

Вертикальная и горизонтальная структура системы.

Типы специальных школ и дошкольных учреждений.

Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Пункты коррекционно-педагогической помощи.

Интегрированное обучение. Формы и модели интеграции.

Вопросы для обсуждения

1. Перестройка организационных основ специального образования, сокращение числа специальных школ, новые взаимоотношения массового и специального образования.
2. Реформирование системы специального образования в Республике Беларусь.
3. Выделение новых проблем логопедии и логопедагогики, пути их решения.
4. Трансформирование системы специального образования на современном этапе.
5. Организация учета детей, нуждающихся в специальном образовании.
6. Вертикальная и горизонтальная структура системы.
7. Типы специальных школ и дошкольных учреждений.
8. Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Пункты коррекционно-педагогической помощи.
9. Интегрированное обучение. Формы и модели интеграции.
10. Законодательно-нормативная база системы специального образования в Республике Беларусь.
11. Особенности реализации идеи интеграции в Беларуси на основе Инструкции об интегрированном обучении детей с ОПФР.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. **Подготовить устные сообщения:**
1. *Социокультурные основы дефектологии См. приложение к практическому занятию №2*
2. *Педагогическое наследие Л.С.Выготского.*
3. *Основные современные подходы к специальному образованию: аксиологический профилактический, междисциплинарный, международный См. приложение к практическому занятию №2*
4. *Общины Жана Ванье, Кэмпхилл-общины.*
5. *Детские деревни SOS. Хостис.*
6. *Интегрированное обучение. Формы и модели интеграции. Особенности реализации идеи интеграции в Беларуси на основе Инструкции об интегрированном обучении детей с ОПФР.*
7. *Информационные технологии как средство обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития*

Литература (см.список): 2,3,8,9,10,17,19,27

2. Изучить нормативную базу системы специального образования в Республике Беларусь (см. электронный вариант).
3. Проанализируйте статью **Т.В.Вареновой** «Социальная мобильность лиц с особенностями психофизического развития в контексте идеи независимого образа жизни» (см.электронный / печатный вариант приложение к практическому занятию №2), тезисно законспектируйте её, раскрывая определения основных понятий.

Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С.554-576

В. И, Селиверстов, Ю. Г. Гаубих

Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики

Принцип историзма — важнейший принцип развития любой науки. Исторический подход к изучению педагогического опыта прошлого позволяет видеть изучаемые вопросы в процессе их накопления, развития и изменения.

Направленное, с позиций современной логопедии, изучение литературного наследия основоположников общей педагогики помогает обнаружить исторически сложившиеся общепедагогические основы логопедии. В настоящее время это важно и потому, что увлечение поиском специфики специальной педагогики (в данном случае — логопедии) нередко уводит специалистов от понимания и знания общепедагогических основ логопедии.

Логопедия как часть психологической и педагогической науки (дефектологии), изучающая структуру речевых нарушений и методы их преодоления опирается, прежде всего, на психолого-педагогические знания и представления о правильной речи и ее формировании у детей. Ретроспективный аспект изучения этих вопросов позволяет увидеть, с одной стороны, как исторически последовательно формировались представления о необходимости и особенностях развития правильной речи у детей в системе их гармоничного развития. С другой стороны — позволяет проследить, как постепенно накапливались и систематизировались сведения о неправильной речи и приемах ее устранения.

Конкретная задача данной статьи показать своеобразие взглядов выдающихся просветителей и педагогов-гуманистов Западной Европы и России XVII—XIX вв. на естественное формирование отдельных сторон детской речи. Это дает возможность понять исторически сложившиеся предпосылки развития системы психолого-педагогических знаний о речевых нарушениях и методах их преодоления у детей, что необходимо для современного понимания логопедии как отрасли специальной педагогики.

Касаясь разных проблем общего воспитания и обучения подрастающего поколения, мыслители-гуманисты, энциклопедисты, просветители, педагоги и общественные деятели того времени (Т. Мор, Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, И. Г. Песталоцци и др. — в Западной Европе; М. В. Ломоносов, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и др. — в России) немаловажное значение придавали и проблеме формирования правильной речи, ее роли в воспитании гармонично развитой личности ребенка.

В творчестве энциклопедистов-просветителей Западной Европы и России XVII—XIX вв. отражаются в отдельности своеобразные представления о целом ряде вопросов, касающихся проблемы развития речи у детей. Синтез этих вопросов позволяет представить довольно-таки целостную и последовательную их систему. Круг этих вопросов касается общих сведений о языке (значение для общества и человека, развитие языка) и отражает взгляды просветителей на речь детей как объект изучения и воспитания. Здесь рассматриваются вопросы: роль речи в развитии ребенка; последовательность формирования детской речи; необходимые предпосылки образования устной речи (слуховое внимание, произносительные возможности); составные компоненты устной речи (звук, слово, фраза, выразительные средства); письменная речь; правильная речь детей и возможные ее недостатки; роль упражнений в воспитании правильной речи у детей. В этот период создается довольно целостная и научно обоснованная система знаний о формировании правильной речи ребенка (воспринимаемой, устной и письменной), разрабатываются приемы и последовательность обучения ребенка правильной речи. В числе названных вопросов встречаются и отдельные указания на возможные недостатки речи у детей.

Напомним, что без понимания, что такое *правильная речь ребенка*, не может существовать понятия *о его неправильной речи*. Точно также, как без понимания что такое *правильное формирование речи у детей*

разного возраста не может быть представлен об. отклонениях в развитии их речи и, следовательно, о мерах предупреждающих или корректирующих эти отклонения или недостатки.

Таким образом, развитие научно-обоснованного подхода к проблеме воспитания правильной речи у детей подготовило основательный и прочный фундамент для дальнейшего изучения недостатков, несовершенств, отклонений в развитии речи и поиска путей их предупреждения и устранения, т.е. явилось, можно сказать, предпосылкой развития определенной суммы педагогических знаний о речевых расстройствах и методах их преодоления в общей системе обучения правильной речи.

В анализируемых источниках прежде всего встречаются указания на общее **значение языка для развития человеческого общества и каждого человека**. В сочинениях Коменского, Руссо, Ломоносова, Радищева, в частности, утверждается мысль, что разум и речь — это то, что прежде всего отличает нас от животных. Не будь слова, «едва были бы мы не хуже диких зверей, рассыпанных по лесам и пустыням» (Ломоносов).

Коменский «солью жизни» называл разум, действие, речь. В языке, по мнению Песталоцци, отразились результаты человеческого прогресса, и потому он называл язык «необъятным искусством» и «совокупностью всех искусств», которыми овладел 2^й род человеческий. С Ч Ломоносов видел зависимость «блаженства рода человеческого» от слова, которое он называл «способствователем и основой развития общества». Благодаря слову человек получил возможность объединяться в общества, строить города, ополчаться против врага, передавать мысли друг другу и т. д.

В свою очередь Радищев подчеркивал зависимость совершенствования самого человека от слова. «Язык есть творец всего, что в человеке есть изящно» — писал он. И, развивая мысль Ломоносова, называл речь «начальным способствователем усовершенствования рода человеческого». Поэтому не случайно Радищев создает удивительно-восторженный гимн слову, в котором удивляется той обыкновенности и простоте образования у человека звуков речи и восторгается той всеобъемлющей силе и значению, которые они приобретают в жизни человека и человечества. Ушинский же впервые подметил другую сторону родного языка, а именно — его народность. Он писал, что «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина». Называл родной язык «лучшим выражением» народа. Поэтому считал, что лучшее и верное средство проникнуть в характер народа — это усвоить его язык. Связь языка с народом, по его мнению, настолько велика, что «когда исчезает народный язык, — народа нет более».

Развитие языка. Наиболее системно выражает свои взгляды на этот вопрос в своих трудах К. Д. Ушинский. В возникновении языка в человеческом обществе первостепенную роль, по его мнению, сыграло самонаблюдение человека. Только обращая внимание на свой мыслительный процесс, человек смог создать отвлеченное понятие и вместе с ним слово. Ушинский писал, что если человек хочет выразить другому человеку, что у него 'происходит на душе, то он должен обратить внимание на сам процесс, происходящий в его душе, и найти соответствующие знаки и звуки, чтобы его понял слушатель. Из этого стремления и рождаются слова языка, «является потребность обобщения явлений, а вместе с тем, и самое обобщение, т. е. понятие и его представитель — слово». Самонаблюдение, свойственное только душе человека, Ушинский называл «психическим источником речи».

Способность к членораздельным звукам он считал незначительным преимуществом человека перед животными. Главным же является самонаблюдение, самосознание человека. Животные не имеют способности к самонаблюдению, иначе бы они создали язык. Вторым фактором «психического источника языка» является наличие определенной социальной среды. «Человек, выросший в одиночку, остается немым, как зверь», который может выражать определенными звуками только чувство боли, голода.

Первоначальный материал языку дали рефлексы чувства, которые были, по мнению Ушинского, не только мимические, но и фонетические, т.е. мимико-звуковые. Их, видимо, можно считать первыми словами, которые были немногочисленны и должны были выражать чувства или звук природы и сопровождаться жестикულიцией, мимикой. Это были не части речи, а скорее междометия или корни слов, из которых в дальнейшем могли образоваться слова — части речи.

Части речи смогли образоваться тогда, когда понадобилось выразить различное отношение говорящего и слушающего к предмету. Важный шаг был сделан в развитии языка, когда появились прилагательные, т. е. когда человек оторвал качество от предмета, который еще не имел определенного названия. Из прилагательных, по мнению Ушинского, образовались существительные и глаголы, когда понадобилось обозначить предмет и явление и их совершаемость во времени. Сочетания слов потребовали предлогов и союзов. Когда же в процессе самонаблюдения человек получил возможность анализировать процесс формирования суждений, тогда началась грамматика, которую Ушинский определяет как науку, «очеловечивающую человека». «Грамматика имеет ту способность, — писал он, — вследствие которой человек является человеком между животными».

Роль речи в развитии ребенка. Характерно, что речь ребенка гуманисты-просветители рассматривали как обязательную часть общего развития ребенка и как средство его воспитания.

Умение ребенка хорошо говорить Коменский и Руссо относили к обязательной составной части его общего воспитания. По мнению Коменского мы все в детстве учимся «знать, действовать, говорить». Поэтому основные задачи воспитания ребенка сводятся: 1) к знанию им природы и общественных отношений, 2) к умению действовать и 3) к умению говорить. Среди элементов знаний, которыми ребенок должен овладеть в раннем детстве, знания родного языка занимают, таким образом, одно из важных мест.

Как составная часть общего воспитания ребенка, развитие его речи тесно связано с развитием его познавательных и умственных способностей. Развитие речи и умственных способностей ребенка неотделимы. Причем речь значительно способствует развитию умственных способностей ребенка. «С того времени, — писал Радищев, — как ребенок начинает говорить, развержение его умственных сил становится все приметнее». Особо тесную связь он усматривал в развитии речи ребенка с развитием его мышления и памяти. По мнению Одоевского умственное развитие ребенка начинается, когда он входит в соприкосновение с окружающим миром, знакомится с ним в процессе личного опыта. Получаемые таким образом первоначальные знания дополняются и расширяются посредством речи, а именно разговоров с детьми.

Беспрдельно значение языка как источника знаний. «Речь предназначена для того, чтобы учиться» — писал Коменский. Считая язык важнейшим средством познания, Песталоцци относил его к «вспомогательной силе человеческой природы», предназначенной помочь ребенку плодотворно усвоить знания, приобретенные путем чувственного восприятия. Поэтому главную цель и значение языка он видел в том, чтобы вести ребенка от смутных чувственных восприятий к четким понятиям.

При этом Песталоцци отмечал, что «язык дает ребенку в короткое мгновение то, что человек получил от природы за тысячелетия». Эту мысль прекрасно развил впоследствии Ушинский. Усматривая тесную связь между языком и народом, который им владеет, Ушинский находил, что каждое новое поколение, овладевая без особого труда родным языком «усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествующих поколений». Поэтому ребенок, овладевая родным языком, учится не только условным звукам, но «пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова». При этом ребенок усваивает не только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка.

И делает это легко и скоро. В этом отношении он делает столько, что не сможет и половины сделать в 20 лет прилежного и методического учения.

Оценивая роль языка в развитии познавательных и умственных способностей детей, Ушинский с полным основанием называет его в этом отношении «великим народным педагогом», «наставником и учителем».

Сказанное выше о значении языка, о его роли в общем развитии ребенка предполагает уже вывод о том, какой непоправимый вред могут иметь несовершенства, недостатки, расстройства речи для формирующегося человека. Прямых указаний на это в работах энциклопедистов-просветителей мы не находим, но предполагать такое заключение вполне правомерно.

Последовательность формирования детской речи. Я.А.Коменский считал, что начало развития речи у детей может проявляться с 6 месяцев, но обычно это происходит в конце первого года. В это время в детском языке формируются отдельные звуки, слоги, что на следующий год обыкновенно проявляется полнее. При этом Коменский обращал внимание на то, что развитие речи у детей происходит с крайней неравномерностью. «Некоторые двухлетние дети уже прекрасно говорят и быстро все воспринимают, другие в пять лет едва делают тоже». Данное наблюдение позволило ему утверждать необходимость обучения речи детей, начиная с первого — второго года их жизни. Он выделял три ступени обучения: лепет (отдельные слова), связная речь, красноречие. На первой ступени должно изучаться основание языка — слова, которые в отдельности надо понимать, произносить и изменять. На второй ступени учить, как связывать из слов фразы и строить из них предложения и периоды. На третьей ступени — как из этих элементов должен вытекать поток речи, приятный и действующий на других.

Ж.-Ж.Руссо отмечал другую особенность детской речи. Он говорил, что первое развитие детства подвигается для ребенка со всех сторон разом. Он почти одновременно учится и говорить, и есть, и ходить. Здесь собственно начинается «первая эпоха его жизни». До этого он остается почти тем же, чем был во чреве матери.

Первые проявления речи ребенка — это есть плач. Когда дети начинают говорить, замечает он, они меньше плачут. Это естественный прогресс, ибо в этом случае у ребенка один язык заменяется другим. Если ребенок может сказать словами, что он страдает, зачем ему это делать криками, плачем, за исключением тех случаев, когда боль слишком сильна, чтобы ее можно было выразить словами.

И. Г. Песталотци в развитии детской речи прослеживал определенные закономерности в последовательном овладении речью. Крик ребенка — это первое проявление его способности к речи. За криком следуют звуки, еще не имеющие никакой связи с членораздельной речью. Лишь много месяцев спустя эти звуки постепенно начинают походить на гласные и согласные, приближенные к звучанию некоторых слогов и слов, которые часто слышит ребенок. Ребенок «лепетно» повторяет вслед за матерью легкие звуки, простые слова, смысл которых он вначале не понимает. Этот период Песталотци называет «подготовительной ступенью для реального формирования способности к речи».

Изучение и овладение ребенком родного языка начинается, по мнению Песталотци, с впечатлений от объектов, «чувственно познаваемых им при наблюдении, и названия которых сделались притом знакомыми его слуху и привычными его устам». Научившись узнавать объекты и произносить их названия, ребенок постепенно учится узнавать и выражать словами их свойства и действия, т. е. относящиеся к ним имена прилагательные и глаголы. Причем переход в усвоении речи от объектов к прилагательным, а от них к глаголам, отмечал Песталотци, отнюдь не является последовательным во времени. «Младенец слышит название объекта, прилагательные и глаголы не в какой-то последовательности во времени и не обособленно друг от друга. Он усваивал их так, как их слышит — тесно связанными между собой во фразах».

Исходя из сказанного выше, Песталотци в своей системе обучения речи детей выделяет 3 ступени: «1) обучение звуку, или средства развития органов речи. 2) обучение словам, или средства ознакомления с отдельными предметами. 3) обучение речи, или средства научиться ясно выражаться о предметах, ставших нам известными и обо всем, что мы в состоянии о них узнать». . К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что в процессе развития детской речи ребенок в силу особой подражательности овладевает языком взрослых, но сам еще не дорастает до этого языка. Поэтому множество слов, употребляемых ребенком, еще не является его духовным достоянием.

Кроме того, язык детей не всегда бывает безукоризнен: он может быть «испещрен неправильностями, недомолвками, провинциализмами, барбаризмами». В случаях слабого развития внимания у ребенка, его речь может быть «отрывиста и бессвязна, выговор слов плох».

Поэтому при воспитании речи ребенка первой задачей является забота о том, чтобы научить ребенка полнее овладевать содержанием «сокровищ родного языка», которые он усвоил подражанием, полусознательно и даже бессознательно, механически. Второй задачей является необходимость «исправлять недостатки детской речи и пополнять словарный запас ребенка». Третья задача — обучить ребенка

грамматически правильной речи. Работа по усвоению ребенком родного языка, по мнению Ушинского, должна, начинаться с самых первых дней и «по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитателя».

Предпосылки (условия) образования устной **речи**. К числу обязательных факторов дси--кой речи относится в первую очередь наличие у детей хорошего слухового внимания, речевого слуха и произносительных возможностей.

Уже Ж. Ж. Руссо писал, что дети слышат разговор с самого рождения, что с ними разговаривают раньше, чем они могут понимать сказанное и, тем более, отвечать на голоса. Поэтому нельзя даже быть уверенным, что эти звуки воспринимаются в начале их ухом также отчетливо, как нашим.

Орган речи у маленьких детей еще инертный, замечает Руссо, и лишь мало по малу старается подражать окружающим звукам. Поэтому целесообразно, чтобы первые членораздельные звуки которые ребенок слышит, были «редки, легки, ясны, часто повторялись».

Руссо считал полезным, чтобы маленького ребенка забавляли песнями и веселыми и разнообразными звуками. И в то же время он категорически возражал, чтобы ребенка оглушали «множеством бесполезных слов, в которых он не понимает ничего кроме интонации».

Большое значение в развитии детской речи придавал развитому слуховому восприятию и окружающей речевой среде И. Г. Песталоцци, который много писал об этом.

Первым до слуха ребенка, по мнению Песталоцци, доходит его собственный голос и голос матери, который он слышит, как следствие своего голоса. Ребенок кричит, и мать отвечает ему, он слышит голос отца и голоса членов семьи. Когда они впервые через слух доходят до его сознания, они представляют для него лишь просто звуки, о которых он ничего не знает. Но время это скоро проходит. Ребенок постепенно учится устанавливать связь звуков с их причиной, и это происходит в том же порядке, в котором они доходили до его сознания.

Первое ощущение связи звука с предметом — это ощущение связи голоса матери с нею самой. Поэтому ее поведение при руководстве первыми впечатлениями ребенка оказываются решающими в том, получит ли он правильное первоначальное развитие ума и чувства или же с самого начала окажется запущенным.

Как только ребенок научится связывать голос матери с нею самой, круг его познаний начинает все далее расширяться. Он начинает устанавливать связь всего происходящего в «кругу его чувственного опыта» — шевеления, хождения, падения, стука и т. д. — с теми предметами, которые эти звуки издают. «Так в ребенке развивается через чувство слуха общее понятие каждого типа звука, как такового, т.е. определенного и особенного, что присуще шуршанию, воркованию, разговору, пению».

В дальнейшем ребенок научится узнавать и применять в качестве выражения своего самосознания и впечатлений словесные знаки. Он должен будет научиться понимать не только связь между звоном колокола и самим колоколом, но и связь слова «колокол» с предметом, называемым колоколом, связь слова «звон» со звуком, называемым звоном.

Младенец слышит в своем окружении много звуков и слов. Многие из них часто повторяются. Ребенок слышит их слухом, они становятся знакомыми, и он даже привыкает их воспроизводить, вначале совершенно не понимая их значения. Однако, это предварительное, смутное знакомство с ними на слух и впоследствии беглость в их воспроизведении служат «существенно полезной подготовительной ступенью для реального формирования способности к речи». Причем очень благоприятные условия создаются там, где ребенок с колыбели живет в такой среде, где достаточно много и о многом говорят, особенно о предметах ближайшего окружения ребенка.

Песталоцци подчеркивает, что «на формирование всех элементов речи у ребенка исключительно сильно и разносторонне имеют влияние механические подготовительные средства слушания чужой речи». Слушая, как говорят другие, ребенок не только заучивает номенклатуру родного языка в очень широком

объеме, «он еще чисто мнемонически и обобщенно упражняется в применении форм склонения и спряжения со всеми их изменениями».

Исходя из сказанного выше, Песталоцци настоятельно рекомендует развивать у ребенка слуховое восприятие, речевой слух в тесной связи с развитием его речи. «Ребенок должен достигать большего, чем просто опознание звуков. Величайшая тонкость слуха в различении звуков и величайшее искусство в подражании им еще не развивают ребенка в собственно человеческом смысле. Только обучение речи дает ему специфически человеческое развитие».

С этой целью необходимо использовать многообразие и заманчивость звуков, доводить до слуха ребенка звуки речи то громко, то тихо, то нараспев, то со смехом. Все это делать живо, весело, по-разному, чтобы вызвать у ребенка желание лепетать, их повторяя.

Уже с колыбели нужно ежедневно произносить в его присутствии простые слова, «а не предоставлять всецело развитие органов речи случаю, что обычно ведет к запаздыванию». Песталоцци считал, что нельзя предоставлять случаю решение вопроса о том, дойдут ли звуки речи до ушей ребенка рано или поздно, в обильном или скудном количестве. «Важно, чтобы звуки речи стали ему известны во всем своем объеме и по возможности рано». Знакомство ребенка с ними должно быть завершено еще до того, как у него разовьется способность произносить.

Взгляды Песталоцци на значение слухового внимания и речевого слуха в развитии детской речи впоследствии нашли свое дальнейшее развитие в работах В. Ф. Одоевского, который ведущую роль в воспитании ребенка отводил слову воспитателя. «Живое слово может производить могучее действие на все внутреннее развитие ребенка, на развитие умственное, эстетическое, нравственное». При этом речи воспитателя («наставницы») он придавал значение образца, которому должны подражать и учиться дети. Поэтому он тщательно прослеживает, какими должны быть: речь воспитателя, обращенная к детям, ответы воспитателя на вопросы детей, вопросы к детям.

Речь воспитателя должна обладать следующими качествами: простотой, выразительностью, эмоциональностью, внятностью, убедительностью, последовательностью. Очень ошибаются, указывал Одоевский, те, кто полагает, что разговоры с детьми не требуют с их стороны особенного искусства, что тут все дело в хорошем намерении и ценном содержании, а не в способе выражения. «Как бы ни были обширны познания наставницы, как бы ни были прекрасны чувства и понятия, которые она желает внушить детям, все это останется бесплодным или принесет даже более вреда, чем пользы, если она не умеет говорить тем языком, который может быть внят и убедителен для ребенка».

Мало того, что ребенок слушает воспитателя. Как он слушает, понимает ли сказанные слова, возбуждают ли они в нем определенные чувства или понятия — вот круг вопросов, которые должны волновать воспитателя.

Обращая внимание на «шаткость» смысла слов, «произвольность» их значения, отчего даже взрослые не всегда понимают друг друга, Одоевский рекомендует воспитателю в разговорах с детьми обратить внимание на доступность речи для их понимания, «спуститься в своих понятиях на ту ступень, на которой находится ребенок, и потом уже... вести его вверх постепенно и осторожно, соразмеряя свои шаги с шагом ребенка».

Необходимо использовать в разговорах с детьми понятные для них обороты речи, выражения. Говорить как можно проще. «Живое слово», обращенное к ребенку должно быть согрето «неподдельным одушевлением». Говорить надо без излишних «длиннот» и растянутости. Слова воспитателя должны отражать его мысль, убеждения, «а не говориться так только, по правилу и ради наставления детям». Дети должны ценить каждое слово воспитателя. «Слово есть вещь святая».

Вопросы к детям должны быть достаточно просты и ясны, «но не настолько, чтобы в них заключался готовый ответ, и ребенку о над чем было подумать». Система вопросов к детям должна помочь научить их правильно отвечать. При этом вопросы должны быть поставлены так, чтобы ребенок «не мог ответить каким-нибудь одним словом, а должен был бы непременно для ясности смысла сказать в ответ

целую правильную фразу». Это связано с тем, что, по наблюдениям Одоевского, дети говорят обычно неясно и сбивчиво, торопятся передать свою мысль как-нибудь, не заботясь о точности и правильности выражения.

Одной из форм исправления неправильностей детской речи является система встречных и наводящих вопросов, чтобы ребенок самостоятельно нашел ошибки в своей речи «посредством собственного размышления и соображения» и чтобы он сам себя исправил.

Воспитателю необходимо следить также за тем, как он отвечает на вопросы детей. *Ответы воспитателя* должны строиться «не как-нибудь, не рассеянно и небрежно, а сколько возможно яснее и полнее»; для этого необходимо самому иметь ясные понятия о предмете разговора. Нельзя ограничиваться сухими, краткими, казенными ответами; это допустимо лишь в отношении детей, склонных к пустой болтовне. В то же время ответы детям не должны грешить длиннотами и растянутостью выражений. Нередко целесообразно отвечать вопросами на вопросы детей, чтобы навести их на самостоятельные ответы.

Одоевский считал необходимым, чтобы воспитатель, развивая речь детей, добиваясь от них речи неторопливой, обдуманной, последовательной, точной, внятной, ясной, полной, грамотной, — сам давал образец правильной речи и тем самым способствовал воспитанию ее у детей.

Наряду с хорошим слуховым вниманием и речевым слухом для формирования правильной речи у ребенка должны быть достаточно совершенны **произносительные возможности**: состояние и подвижность органов речи.

Еще Руссо обращал внимание на то, что орган речи у маленьких детей инертный и лишь постепенно приспосабливается к подражанию речевым звукам. Песталоцци, в свою очередь, отмечал, что ребенок очень рано ощущает в себе способность воспроизводить слышимые им звуки. Причем лишь практическое «применение ее по настоящему и реально укрепляет органы речи ребенка, постепенно и незаметно, но изо дня в день». Он указывал, что ребенок не умеет говорить до тех пор, пока не разовьются его органы речи. И овладение родным языком — как в отношении развития органов речи, так и в отношении усвоения языка — происходит у ребенка медленно и постепенно. У Значительно полнее об органах речи у человека говорит М. В. Ломоносов. Он находит их «столь хитро устроенными, о чем невозможно и помыслить без удивления». Устроенными для выговора органами речи являются: губы, зубы, язык, небо и гортань с расположенными близ нее частями, т. е. с язычком и «со скважинами в ноздри». В зависимости от движения органов речи Ломоносов впервые делает попытку классифицировать звуки русского языка. В этой первой классификации с современных позиций много неточностей, ошибочного, но сам принцип различения звуков от места и способа их образования не вызывает сомнений.

В зависимости от положения и движения органов речи он делит звуки (и соответствующие им буквы) на гласные и согласные.

Гласные образуются, по его мнению, от разного положения рта («расширения», «сжатия», «округления» и «протяжения»). В свою очередь, они могут возникать от удара воздуха в переднюю часть рта, ближе к губам (это «тонкие» или «острые» звуки *я, и, е, ю*) или от удара воздуха во внутреннюю часть рта, ближе к гортани (это «дибелые» или «тупые» звуки *а, э, ы, о, у*).

Согласные звуки образуются «от расположения или движения» отдельных органов речи. От «расположения» зависит произношение звуков *в, ф, ш, з, с, ж, х*. «Движение» может быть двояко: это «ударение» или «трясение». «Ударением» образуются звуки: *б, г, д, к, л, м, н, п, т, ц, ч*; «трясением» — *р*.

Согласные звуки, по классификации Ломоносова, делятся на твердые и мягкие в зависимости от напряжения органов речи и силы выдыхаемого воздуха. Поэтому, по его мнению, к твердым -губным звукам относятся *п, ф* к мягким — *ж, г*. к твердым язычным — *т*, к мягким — *д* и т.д. \$i К. Д. Ушинский, раскрывая физический источник языка, указывал, что в бесконечном разнообразии движений, вызывающих речь человека, принимает участие не один какой-нибудь нерв, а «очень сложная система нервов и мускулов». Среди нервов, участвующих в речи, он называет тройничный, лицевой («личной»),

блуждающий, подъязычный. Он указывал, что ветвь тройничного нерва управляет движениями нижней челюсти не только при жевании, но и при произношении слов, что при парезе этого нерва движения челюсти нарушаются. Подъязычный нерв снабжает двигательными волокнами все мышцы языка. Отсюда понятно важное значение этого нерва в образовании звуков речи. Ушинский обращает внимание на то, что язык принимает важное участие в речи, но кроме него в этом акте, принимают участие мышцы и лица, и нижней челюсти, и гортани, и мышцы, управляющие движением легких.

Составные компоненты устной речи. К числу основных составных компонентов, составляющих устную речь человека, относятся: звуки речи, слоги, слова, фразы, а также выразительность, мелодика, темп и ритм речи.

Звуки речи. Ломоносов звуки речи и буквы, их изображающие, называл «неразделимыми частями речи». Я. А. Коменский, определяя начало развития речи у детей, считал, что обычно это проявляется во втором полугодии первого года ребенка и что именно в это время в детском языке формируются отдельные звуки и слоги. Он считал необходимым научить ребенка говорить ясно и отчетливо, для этого он должен отчетливо произносить звуки родного языка. Поэтому «как только язык у детей начинает действовать лучше, вредно позволять им говорить картаво*, иначе они впоследствии вынуждены будут «отучиваться от того, чему ранее научились неверно». Он считал необходимым ясный и отчетливый выговор у детей, чтобы быть достаточно понятным для окружающих. Требовал обращать внимание воспитателей на то, «чтобы дети произносили слова правильно и отчетливо», и рекомендовать для чистоты произношения использовать в работе с детьми проговаривание скороговоркой каких-либо длинных или сложных слов (типа «таратануара», «Навуходоносор» и др.).

Для формирования правильного произношения звуков Песталоцци считал необходимым, чтобы взрослые помогали ребенку в этом «при помощи искусного, психологически-обоснованного расположения рядов звуков и хорошо разработанных приемов». При этом взрослые должны стремиться к тому, чтобы такое произношение звуков доставляло ребенку удовольствие.

Слова. «Человеческий язык состоит из слов, — писал Коменский, — которые относятся не к чему-то несущественному, но к определенным вещам, явлениям. Они как бы переносят их образ из ума говорящего в ум слушающего». Он считал, что «речь тем лучше, чем более она содержит вещей и смысла, и тем непригоднее, чем менее заключает она вещей и понимания. Ибо, именно в этом заключается преимущество человеческой речи перед словами попугаев, и преимущество разговора мудрых мужей перед болтовней старых баб». Он называл слова (развитие словаря), которые он должен уметь понимать, произносить, изменять, начиная с первого — второго года жизни.

В первое шестилетие, по наблюдениям Коменского, дети воспринимают все в общих неясных очертаниях, замечая, что они видят, слышат, вкушают, осязают. Обучение речи в этот период в основном «будет состоять в том, чтобы ребенок мог назвать столько вещей, сколько их знает, хотя бы он мог выразить это пока с ошибками». Дети должны привыкать называть своим именем все, что они видят вокруг и чем занимаются.

При этом всегда нужно обращать внимание на то, чтобы дети произносили слова правильно и отчетливо.

Ж. Ж. Руссо одним из условий формирования правильной речи ребенка считал наличие у него небольшого словаря, мотивируя это тем, что «плохо, если у ребенка больше слов, чем идей, и если он может наговорить больше, чем обдумать». Другими словами, он считал необходимым не торопиться с накоплением словарного запаса у детей, а больше уделять внимания его внутреннему содержанию. Поэтому считал необходимым, чтобы ребенок, начинающий говорить, слышал «только такие слова, которые может понять», и говорил «только такие слова, которые может выговаривать».

И. Г. Песталоцци считал, что для того, чтобы «смутное сознание стало отчетливым», ребенку нужно дать названия различным вещам и их свойствам. По мере того, как в ребенке будет пробуждаться осознание, что «он видит, слышит, осязает, обоняет и ощущает на вкус, у него все сильнее будет проявляться желание узнать слова, выражающие эти впечатления, и уметь ими пользоваться».

При обучении словам или названиям необходимо знакомить детей с определенными названиями предметов. Благодаря этому дети уже с самого раннего возраста подготавливаются к произнесению названий этих предметов, «выведенному из способности произносить звуки». Обучение названиям, по мнению Песталоцци, заключается «в изучении рядов названий важнейших предметов из всех разделов царства природы, истории и географии, человеческих профессий и отношений». Тысячекратное повторение названий, по мнению Песталоцци, «делает их познание ясным для ребенка, а применение привычным».

Большое значение в совершенствовании словаря у ребенка Песталоцци придавал использованию слов во фразе. Фразы помогают ребенку замечать, догадываться, постепенно со все возрастающей ясностью понимать и постигать значение отдельных слов и характер их взаимосвязи во всем, что он слышит и сам говорит. Каждое отдельное слово поясняет здесь другие слова, связанные с ним этой фразой, поэтому-то фраза в целом, по мнению Песталоцци, легче запоминается, чем отдельное слово.

Фразы. Для развития фразовой речи, по мнению Коменского, детей до шестилетнего возраста необходимо обучать припоминанию и рассказыванию того, что произошло недавно, как ребенок действовал. Ребенок должен приучиться спрашивать и отвечать на вопросы («Если спрашиваешь и отвечаешь на вопрос, делай это ясно, коротко и просто»). Необходимо приучать детей твердо держать мысль в пределах предложенной темы, и не отклоняться в сторону.

Ж. Ж. Руссо замечал своеобразную особенность оборотов детской речи. Он подметил, что детская речь обладает правилами более общими, чем у взрослых. «Можно удивляться точности, с какой малые дети следуют известным аналогиям, очень нелепым нередко, но очень правильным, которые шокируют нас только своей редкостью, или потому, что обычай не допускает их».

И. Г. Песталоцци развитие фразовой речи у детей видел в том, чтобы научить их выражаться о предметах и обо всем, что дети в состоянии о них узнать. Видя главную цель и значение языка в том, чтобы вести ребенка «от смутных чувственных восприятий к четким понятиям», он определяет последовательный путь постепенного развития языка. Завершающим этапом на этом пути, по его мнению, является способность «определять свойства предметов, используя глаголы и наречия, определять изменения состояния предметов, изменяя при этом, как сами слова, так и их сочетания».

К. Д. Ушинский называл грамматику началом филологии, в задачу которой входит раскрытие той «сети звуков», которую создало человечество за время своего существования. Самосознание человека, по мнению Ушинского, породило и части речи, и связь их в предложении. Изучение филологии начинается у ребенка с той минуты, когда он сознает связь подлежащего со сказуемым. Но уже в первых словах младенца, отмечал Ушинский, «заключаются для дитяти не отдельные слова, а целые предложения, выражающие или чувства, или желания, а в зародыше целую мысль».

Выразительные средства звучащей речи. К таким средствам относится мелодико-интонационная сторона речи: выразительность голоса, мимико-жестикуляторное сопровождение речи, ее темп и ритмический рисунок.

Первым проявлением мелодико-интонационной стороны речи следует считать крик, плач маленького ребенка. «Плач — первая наша музыка, — писал Коменский, — удержать от которого детей невозможно, а если бы даже и было возможным, то было бы вредно, так как плач приносит пользу здоровью». Пока нет остальных упражнений в движениях у ребенка, его грудь и внутренние органы таким способом освобождаются от того, что в них излишне.

Коменский считал необходимым развивать голос маленького ребенка, воспитывать выразительность его речи («при вопросе повышать последние слоги, а при ответе понижать»). Для воспитания выразительности речи он считал необходимым знакомить детей с поэзией, заучивать как можно больше небольших, ритмических стихотворений. Обращал внимание на умеренность жестикуляции, в связи с чем советовал: «Если говоришь, то говори языком, а не головою или рукою, или всем телом, т.е. не качанием тела и жестами». Ж. Ж. Руссо выразительной стороне речи придавал чуть ли не самостоятельное место. Он считал, что человек вообще обладает речью («голосом») трех родов, а именно: а) голосом говорящим или членораздельным, б) голосом поющим или мелодичным, в) голосом патетическим

или выразительным, который служит языком страстей и одушевляет пение и слово. Он считал, что ребенок также обладает этими тремя голосами, хотя не умеет сливать их, как взрослые. «У него, как и у нас, есть смех, крик, жалобы, восклицания, стоны, но он не умеет соединять их изменения с двумя другими голосами». Совершенная музыка, по мнению Руссо, та, которая лучше всего сочетает эти три голоса. Дети не способны к этой музыке, их речь часто лишена выразительности: они кричат, но не выражают. ^ М. В. Ломоносов в основе мелодии ко-интонационной стороны речи правомерно увидел прежде всего физиологические изменения мышц гортани и, как результат этого, различные изменения голоса. Изменение голоса характеризуется, по его мнению, «выходом», т. е. его высотой или понижением: «напряжением», т. е. громкостью или тихостью, «протяжением», т. е. долготой или краткостью; «образованием», т. е. своеобразием голоса и выговором каждого отдельного человека. «Образование» состоит в «отменах» (изменениях) голоса, которые не зависят от «выходки», «напряжения» и «протяжения» голоса. Такие изменения замечаются, по наблюдениям Ломоносова, в сиповатом, звонком, тупом и других разных голосах. Они столь многочисленны, что из великого множества знакомых людей, мы каждого узнаем по голосу.

Ломоносов указывал на необходимость обучения в управлении голосом. «Слово произносить должно голосом чистым, непрерывным, не грубым, средним, т. е. не очень кричным или весьма низким..., не надлежит вскрикивать вдруг весьма громко и вдруг книзу опускаться». Неприлично говорить одним тоном без всякого повышения и понижения, но в то же время разумно и умеренно повышать и понижать голос, где это нужно. «В вопрошениях, в восклицаниях и в других сильных фигурах оный возносить с некоторым отрывом и стремлением. В истолковании и нежных фигурах должно говорить ровнее и несколько пониже; радостную, высокую — великолепным и гордым, сердитую произносить гневным тоном».

Ломоносов рекомендует использовать (но ограниченно и к месту) для выразительности речи жестикуляцию и мимику, ибо передача мысли, по его мнению, может происходить частично не только через слова, но и через «разные движения очей, лица, руки и прочих частей тела». Поэтому, когда выступающий пользуется «обыкновенными словами, не отражающими страстей человеческих», необходимо стоять прямо, без лишних движений, когда же он «что-то доказывает «сильными доводами» и речь свою украшает «стремительными и нежными фигурами», тогда оправданы движения «руками, очами, головою, плечьями». Перед почтенной публикой следует выступать умеренно (как в жестикуляции, так и в самой речи), «особливо не должно много руками размахивать, но лучше стоять прямо, тихо и благочинно».

Темп речи. В работах Коменского, Руссо, Песталоцци мы находим отдельные указания на необходимость воспитания у детей неторопливого темпа речи. Впервые же конкретные советы об этом мы находим у Ломоносова. Он считал необходимым воспитывать речь детей так, чтобы каждый речевой период они произносили отдельно, т. е., окончив один, после него делать паузу. Части речевого периода, разделенные знаками препинания, он считал необходимым «отделять малою переменою голоса и едва чувствительною остановкою». Каждую фразу и звук выговаривать «чисто и ясно и в один дух излишно не захватывать, ибо сие понуждает часто в непристойном месте остановиться или, нескольких складов не договорив, пропустить». Не следует очень спешить в речи или «излишнюю протяжность употреблять, для того что от первого... бывает слушателям невнятно, а от второго скучно».

Письменная речь. Письменную, т. е. «зримую» речь Радищев считал наиболее близкой к устной — «оба эти вида речи есть виды словесной речи. Другие органы чувств не могут обеспечить столь совершенное овладение речью». Буквы он называл «произвольно начертанными знаками», которые обозначают звуки нами произносимые или слова. Он считал, что вообще в начале развития языка было начертание образов зримого, зримых изображений, которые заменяли звучную речь, затем эта живопись родила и иероглифы, и уже гораздо позже — буквы.

В свое время уже Коменский указывал на необходимость подготовительной работы по обучению маленьких детей письменной речи в виде обязательных занятий по рисованию и письму. На четвертом — пятом году жизни ребенка, по его мнению, следует предлагать ему мел, чтобы он ставил точки, проводил линии, кресты, круги. Обучать его этому следует в виде игры или развлечения, так он постепенно приучится держать мел, а затем писать и буквы.

Оригинальный метод обучения письменной речи (звуковой аналитико-синтетический метод) предложил К. Д. Ушинский. Достоинство этого метода, как считал его автор, в том, что он чрезвычайно

рационален, учит сначала детей различать звуки, а потом изображать их, что он переходит со строгой последовательностью от легкого к трудному, развивает в детях внимание, дает им возможность самостоятельных действий с первых же занятий. Метод обучения письму, предложенный Ушинским, содержит следующие задачи: 1) приучить глаз и руку ребенка к письму элементов букв; 2) приучить слух ребенка к отыскиванию отдельного звука в слове; 3) приучить язык ребенка к отчетливому произношению звуков; 4) приучить внимание ребенка останавливаться на словах и звуках их составляющих; 5) приучить и глаз, и слух, и язык и внимание ребенка разделять и складывать слова в уме, произносимые, в письме и чтении.

В результате систематических и длительных упражнений процесс чтения и письма у ребенка, по мнению Ушинского, будет терять характер сознательности, приобретет «характер полусознательного или вовсе бессознательного рефлекса».

Правильность речи детей и возможные ее недостатки. Если суммировать представления великих педагогов о правильной речи ребенка, то она должна иметь такие качества, как: ясность, отчетливость и правильность произношения; содержательность, многообразие и верное использование слов по смыслу; грамматическую правильность, простоту и краткость выражений; эмоциональную Выразительность, достаточную громкость, уверенность и уместность использования жестикмуляции; разумную и красивую манеру поведения человека в разговоре, при выступлении.

«Ребенок, — писал Ж. Ж. Руссо, — должен уметь говорить связно, ясно, хорошо выговаривать, произносить точно и без эффективности, знать и соблюдать просодическое ударение, говорить всегда достаточно громко, но никогда громче, чем нужно. Голос должен быть и в речи, и в пении верным, ровным, гибким и звучным».

Красота речи, по мнению М. В. Ломоносова, заключается «в чистоте штиля, в течении слова, в великолепии и силе оного». Первое зависит от основательного знания языка, от частого чтения и «от обхождения с людьми, которые говорят чисто». «Чистому штилю» способствует прилежное изучение правил грамматики. Великолепию слова способствует «выбирание из книг хороших речений и пословиц». Силе слова помогает «старание о чистом выговоре при людях, которые красоту языка знают и наблюдают». «Кто хочет говорить красиво, тому надлежит сперва говорить чисто и иметь довольно пристойных и избранных речений к изображению своих мыслей».

В разной степени (в анализируемых нами литературных источниках) авторы указывают на возможные **недостатки детской речи**. Я. А. Коменский, например, обращает внимание на возможные задержки формирования правильной речи у некоторых детей, несовершенство детской речи в виде картавости, неясности произношения.

Ж. Ж. Руссо, пытаясь объяснить возможные задержки речевого развития у детей, видит их причину в «той стремительности, с которой учат говорить прежде времени детей». А отсюда, по его мнению, дети не понимают в полной мере того, что им говорят взрослые, а взрослые не вполне понимают то, что хотят сказать дети. От излишней торопливости в обучении речи детей у них «нет времени ни научиться хорошему произношению, ни хорошо постичь то, что заставляют их говорить».

Руссо, впадая в крайность, утверждал в связи с этим противоестественность раннего обучения речи детей. И потому считал, что поспешность взрослых в обучении детей («как-будто бояться, что дети ненаучатся говорить сами собой») может вести к задержке речевого развития. В его представлении безрассудная торопливость в этом производит действие совершенно обратное тому, которого добиваются, а именно: дети начинают говорить позднее и менее внятно. Дескать, излишняя предупредительность к тому, что дети должны сказать, избавляет их от необходимости отчетливо произносить, и они едва удаиваются открыть рот. Поэтому многие из них на всю жизнь могут сохранить недостаток произношения и невнятный выговор.

Несмотря на некоторую путаницу в объяснении раннего обучения речи детей как причины задержки речевого развития, Руссо, тем не менее, верно замечает, что задержка речи у детей отражается впоследствии и на ясности их произношения. «Дети, начинающие говорить слишком поздно, никогда не говорят так от-

четливо, как прочие». Руссо также верно подмечает, что причиной позднего развития речи у детей может быть неразвитость («неуклюжесть») их органов речи. «Их орган не потому остается неуклюжим, что они поздно заговорили — напротив, они и потому начинают говорить поздно, что родились с неуклюжим органом».

Согласно своей точки зрения на природоспособность развития детской речи, он соответственно рекомендовал неторопливое и самостоятельное развитие речи, ребенка на лоне сельской жизни. «Воспитанные в деревне, среди сельской простоты дети приобретут более звонкий голос, они не усвоят невнятного лепетания городских детей», — писал он. И далее: «Не следует ребенка торопить, чтобы он говорил, он и сам научится хорошо говорить по мере того, как будет чувствовать полезность этого».

В отличие от Руссо И. Г. Песталоцци наоборот считал необходимым и обязательным раннее обучение детей правильной речи, говорил о необходимости «не предоставлять всецело развитие органов речи случаю, что обычно ведет к запозданию».

Причиной недостатков детской речи К. Д. Ушинский называл слабое развитие внимания у ребенка, отчего может быть «речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох». Другой причиной неправильной речи ребенка, по его мнению, может являться то обстоятельство, что овладевая языком взрослых, он еще не вырос до этого языка, и потому «множество слов, употребляемых ребенком, еще не сделалось его духовным достоянием».

К числу недостатков детской речи великие педагоги, как указывалось выше, относили неправильное произношение звуков, слов, недостатки словаря, фразовой речи, недостатки использования выразительных средств, а также «излишне гладкое пустоговорение». В связи с этим настоятельно подчеркивается значимость воспитания содержательности речи и разумного пользования ею детьми.

«Речь пусть будет предназначена для того, чтобы учить или учиться, иначе лучше молчать», — писал Коменский. И предупреждал, что учить ребенка «только умению говорить и не учить вместе с тем понимать — это значит не усовершенствовать человеческую природу, а только придать ей наружное, поверхностное украшение». Две особенности, по его мнению, решительно отличают человека от животного: разум и речь. Поэтому нужно * проявлять одинаковую заботу о том и другом, чтобы и ум, и язык были у человека как можно более развиты и усовершенствованы

Пока дети еще учатся говорить, им нужно предоставлять возможность и свободу больше лепетать, говорить. Но когда они уже научатся говорить, будет весьма полезно научить их также и молчать. «Кто думает, что молчание — дело ничтожное, тот **не** разумен». Дети должны приучаться не болтать постоянно, **не** выбалтывать всего, что попадает на язык, а разумно молчать, когда того требует дело или окружающая обстановка.

Ж. Ж. Руссо, осуждая пустоговорение, **излишнюю болтовню**, писал, что «дар речи дан людям не для того, чтобы они пользовались им не лучше, чем животные своими криками. Мы опускаемся ниже животных, когда говорим для того, **чтобы ничего не сказать**».

В. Ф. Одоевский, чтобы предупредить детскую болтливость рекомендовал следить за своей речью с детьми, чтобы она была четкой, простой, краткой, без рассеянности и небрежности.

К. Д. Ушинский настоятельно требовал бороться с детской болтливостью. «Всеякие упражнения речи, — писал **он**, — не имеющие отношения к ее содержанию, только портят ее».

В целях воспитания правильной во всех отношениях устной речи детей К. Д. Ушинский рекомендовал выделять в каждом классе ежедневно 10—15 минут, чтобы приучить детей «к особенно ясно-му, отчетливому, сдогораздельному произношению каких-либо небольших, вполне ими осознанных фраз; причем должно наблюдать, чтобы слышна была каждая буква, хотя бы это казалось **даже** несколько аффективно». Тогда ученики привыкнут к ясному **сло-**гораздельному произношению фраз, и учителю не придется бороться с дурным произношением детей, «которое по большей части является причиной и дурного правописания».

В конкретные, обязательные задачи наставника Ушинский включал необходимость исправления недостатков детской речи, пополнение словарного запаса ребенка и обучение его грамматически правильной речи.

Роль упражнений в воспитании правильной речи у детей. В работах прогрессивных мыслителей рефреном звучит указание о необходимости определенной системы обучения детей правильной речи. В основе формирования такой речи должны лежать последовательно-усложняемые и систематические упражнения. «Пока дети еще учатся говорить, им нужно предоставить свободу говорить и возможно больше лепетать» (Коменский). Руссо, очарованный идиллией неторопливой сельской жизни, тоже за систему специального обучения речи детей, но он лишь против торопливости в этом обучении. Песталоцци считал необходимым для ребенка «тысячекратное повторение всех главных частей речи», что делает их ясным для ребенка, «а применение — привычным».

Он считал, что тренировка навыков правильной речи облегчает ребенку развитие способности к речи, а это недостижимо, если он предоставлен только самому себе. Поэтому необходимо всеми средствами педагогического искусства содействовать в развитии способности ребенка к речи «посредством последовательных рядов примеров, психологически и мнемонически способствующих образованию ребенка. Благодаря частому повторению этих примеров, они бессознательно для ребенка, почти механически внедряются в сознание и приучают ребенка к применению каждой части речи во всем объеме и значении. Практически усвоив этим бескусным путем свой родной язык и бегло овладев речью, дети в состоянии соблюдать все грамматические правила и соответствующую чистоту произношения». К. Д. Ушинский считал, что развитие речи может осуществляться только в деятельности, только в упражнениях, которые должны отвечать следующим требованиям: они должны быть по возможности самостоятельными, систематическими, логическими, быть устными и письменными, причем устные должны предшествовать письменным. Развитие речи (устной и письменной) Ушинский рассматривал как формирование навыка. «В каждом слове, которое мы произносим, в каждом движении руки при письме... есть непременно своя доля навыка, доля рефлекса более или менее укоренившегося». Для прочности навыка, по его мнению, требуется время, терпение, затраты усилий, постепенность и последовательность, как требуются они «для возрастания семени, посаженного в землю». Воспитатель, который торопится с укреплением навыков или одновременно воспитывает много привычек и навыков, предупреждал он, рискует вовсе не укрепить их, и даже разрушить. В то время как воспитание хотя бы одной твердой привычки или навыка проложит дорогу к установлению и других однородных.

Ушинскому принадлежат интересные мысли о перевоспитании уже приобретенного ребенком неправильного навыка, что требует большей затраты времени, обдуманности и терпения со стороны воспитателя. Неправильный навык, по мнению Ушинского, может искореняться в результате либо изменения условий, которые его породили, либо заменяться другим, противоположным навыком. При этом следует «вникнуть от чего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий».

Представляется важным и вопрос, который ставит Ушинский: следует ли воспитателю объяснить пользу или вред той или иной его привычки или только требовать от него исполнения тех правил, которые нужны для ее укрепления? Вопрос этот, по мнению Ушинского, должен решаться различно в зависимости от возраста и развития воспитанника. «Конечно, лучше, чтобы воспитанник, сознав разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вредность привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением воспитателю».

Селиверстов В. И., Гаубих Ю. Г. Педагогические истоки логопедии, — М., 1984.

приложение к практическому занятию №2

**Основные современные подходы к специальному образованию:
аксиологический профилактический, междисциплинарный,
международный**

Всеобщая декларация прав человека, статья 1, провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к инвалидам, людям с ограниченными возможностями в развитии.

Главная забота государства - обеспечение качества их жизни при помощи всех доступных научных и технических знаний. В истории оказания помощи таким людям можно выделить *монастырский, медицинский и педагогический этапы*. Долгое время действовал **закон Аристотеля и Сенеки об уничтожении детей с дефектами в развитии**. Проблема обстоятельно рассмотрена в исследованиях Н.Н. Малофеева, который характеризует пять периодов эволюции отношения населения и государства к лицам с физическими психическими недостатками: от нетерпимости и агрессии терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии.

В настоящее время **основной целью** всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является недопущение инвалидизации личности вследствие наличия у человека дефекта, повышение уровня его функционирования. А. Д. Гонеев и др. (1999) определяют цель как выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном усвоении картины мира и адекватной интеграции в социум. В число **важнейших задач** они включают создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции и компенсации нарушенных функций, социальной реабилитации и интеграции в общество.

Сегодня понятие специальное образование несколько изменилось: это уже не только дифференцированная сеть специальных учебно-воспитательных учреждений, а система комплексной коррекционной поддержки и помощи от рождения до глубокой старости. Специальное образование - это область, где необходим междисциплинарный подход, профилактика отклонений в развитии, раннее вмешательство, широкий обмен информацией на международном уровне.

Аксиологический подход к специальному образованию (Аксиология (от греч. axia - ценность и ...логия), учение о ценностях.): заключается в повышении интереса к проблеме ценностей в системе образования, особенно

характерно для переходных или кризисных этапов жизни социума, связанных с поиском новых мировоззренческих и ценностных ориентаций.

Необходимость **междисциплинарного подхода** определяется все расширяющимся разрывом между наукой и практикой, слабым взаимодействием специалистов разных областей и профилей. Так, в книге «Современные подходы к болезни Дауна» (1991) приводятся примеры: «Кто расскажет учителю, что у многих таких детей имеются нарушения слуха и зрения?», «Кто расскажет врачам о том, «что совсем недавно и во сне не снилось, будто дети с болезнью Дауна способны обучаться?», «Кто сообщит социальным работникам, что многие из них способны трудиться и вести вполне самостоятельную жизнь?»

Вариантом междисциплинарного подхода является **сопровождение**. Это - метод, обеспечиваемый единством усилий педагогической, психологической, социальной и медицинской работы. Сопровождение включает диагностический, проблемный и субъектный компоненты. Специалисты разных профилей совместно ищут возможные пути решения проблемы, конструирования плана действий и первичной помощи в его осуществлении, составления образовательного маршрута ребенка.

Позиция сопровождения рассматривается как позиция на стороне ребенка.

Оправдывают себя организация работы командами и создание общественных объединений и ассоциаций по отдельным заболеваниям (например, ООО инвалидов-колясочников, ассоциация больных гемофилией), где основное внимание уделяется практическому использованию полученных научных данных для благополучия лиц с особенностями психофизического развития, повышению и использованию потенциала их человеческих возможностей.

Суть **профилактического** подхода состоит в предотвращении инвалидности у детей и в раннем вмешательстве специалистов. По данным Всемирной организации здравоохранения, «настоящее время в мире насчитывается 630 млн. инвалидов, что составляет 13 % населения планеты. 80 % инвалидов живет в странах «третьего мира». К осознанию этой проблемы обществом, к социальной ответственности и политической воле должна прибавиться еще и профессиональная компетентность.

Изменения, приобретенные в течение *перинатального периода* (с 28 недель беременности до 7 дней жизни), нарушения метаболизма представляют собой основные отклонения, которые сегодня можно обнаружить и предотвратить.

20 % изменений в развитии человека имеют генетическое происхождение (наследственность играет известную роль лишь при нормальных отклонениях от среднего уровня); хромосомные болезни - 3-5 %; отклонения, вызванные экологией -10 %, из них радиацией 1 %,

инфекцией (корь, сифилис, токсоплазмоз)- 2-3 %; нарушения обмена веществ у матери (диабет) – 1-2 %; отравление лекарствами и химическими веществами - 2-3 %. Причина 60 % предродовых изменений неизвестна.

Применение накопленных в разных странах знаний могло бы более чем на 50 % сократить инвалидность, возникающую на первых этапах послеродового развития вследствие врожденных или приобретенных нарушений. До 30 дней жизни (в перинатальный и постнатальный периоды) диагностируется до 100 заболеваний, которые могли бы успешно лечиться.

Профилактические мероприятия включают в себя широкий круг действий: от статей конституции и специальных законов до генетического обследования, прививок в предшествующий оплодотворению период и массового скрининга новорожденных, что имеет целью улучшение качества биологического субстрата. Чтобы предупреждать, надо знать, как. Многие не отдают себе отчет в огромных преимуществах научно-технических исследований до тех пор, пока не столкнутся с постфактом, а инвалидности порой можно было бы избежать, сделав вовремя прививку против полиомиелита или выяснив заранее свой рецус-фактор.

Соблюдение правил дорожного движения и техники безопасности способно привести к сокращению количества инвалидов с физическими недостатками. В качестве причин непредвиденной потери трудоспособности остались бы только стихийные бедствия, потому что прекращение военных действий находится во власти людей. Все усилия должны быть направлены на предупреждение инвалидности. Это позволит не только существенно сократить количество несчастных случаев, но и улучшить положение тех, с кем уже случилась беда. Первым правом всякого инвалида, человека с физическими и психическими недостатками, является право не быть таковым.

Необходимость **международного подхода** диктуется наличием общих проблем, но разным опытом их решения. Так, где-то больше добились успехов в реабилитации поздноослепших, где-то лучше научились развивать двигательные функции при ДЦП, у кого-то накоплен положительный опыт формирования познавательных навыков и пр. Уместно вспомнить, что первой областью сотрудничества между США и СССР в годы разрядки становилось воспитание, обучение и развитие лиц с ограниченными возможностями. Многочисленные грани столь сложной проблемы (профилактика, образование, реабилитация, интеграция и т. д.) требуют последовательных действий в соответствии с приоритетными критериями, установленными в зависимости от значимости, срочности и относительной необратимости различных случаев.

Социокультурные основы дефектологии

В истории развития человеческой цивилизации отношение общества к людям с особенностями психофизического развития сложилось в форме социальных «полок» или «ниш», которые им отводились, и проявлялось в манере обращения с ними. Назовем некоторые из таких «ниш» или моделей.

«Больной человек» (сущность: лица с особенностями психофизического развития - больные люди, рассматриваемые как объект лечения). Следует помнить, что образовательные программы для таких людей должны предусматривать не только и не столько уход и лечение, сколько обучение и развитие. Эта модель стимулировала развитие научных исследований в области клинического изучения причин и последствий нарушенного развития и возможных способов профилактики и лечения отдельных заболеваний, следствием которых является ограничение возможностей человека. В современных условиях эта модель недостаточна, так как сама по себе является ограничителем возможностей человека с особенностями психофизического развития.

«Недочеловек» (сущность: человек с особенностями психофизического развития рассматривается как неполноценное существо, приближающееся по своему уровню к животному). Модель лежала в основе применения негуманного обращения по отношению к таким лицам.

«Угроза обществу» (сущность: некоторые категории лиц с особенностями психофизического развития представляют угрозу обществу). Модель опиралась на мнение, что эти люди могут «наслать порчу», «накликать несчастье, нанести материальный и моральный ущерб. Общество ограждало себя от этой потенциальной «угрозы, создавая интернаты,

закрытые учреждения призрения, часто в удаленных местах, иногда со строгим режимом содержания в них. Обучение либо отсутствовало, либо было недостаточным.

«*Объект жалости*» (сущность: к человеку с особенностями психофизического развития относятся как к маленькому ребенку, который не взрослеет, оставаясь в детском возрасте навсегда). Главной задачей модели является только защита человека с ОПФР от «плохого*» окружающего мира через обособление его от общества, создание комфортной среды обитания, а не обеспечение помощи в образовании и развитии.

«*Объект обременительной благотворительности*» (сущность модели состоит в том, что граты на содержание лиц, имеющих различные нарушения, рассматривается как экономическое бремя, которое пытаются уменьшить через сокращение размеров оказываемой помощи).

«*Развитие*» (сущность: общество ответственно за более полное развитие ребенка с ОПФР). Модель подчеркивает наличие у лиц с особенностями психофизического развития способностей к образованию и развитию. Обществу вменяется в обязанность создание условий, благоприятных для развития и коррекционно-педагогической помощи таким детям: человек с особенностями психофизического развития имеет те же права и привилегии, что и все остальные члены общества (право жить, учиться, работать в своей местности, жить в своем доме, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все).

Становление и развитие дефектологической науки основывалось на различных социокультурных идеях и концепциях, определявших отношение общества к лицам с особенностями психофизического развития (табл. 1.1).

Таблица 1.1 Социокультурные идеи и концепции

Концепция	Сущность
Концепция социальной реабилитации человека с особенностями психофизического развития (конец XIX-Начало XX и)	Идеи социальной полезности человека; идея ценности специального образования (приобщение к труду путем коррекции и компенсации дефекта)
Идея расовой биологии (расовой гигиены)	Бесполезность поддержки лиц с особенностями психофизического развития; стерилизации и физическое уничтожение не полноценных» людей
Патерналистская концепция	Приоритет интересов общества над интересами личности; *второсортность* и малоценность людей с особенностями психофизического развития; организация обучения и отдельных образовательных учреждениях: слабая социальная и профессиональная

	защищенность инвалидов; формирование жизненных установок у людей с ограниченной трудоспособностью
Современная концепция социальной реабилитации лиц с ОПФР	Приоритет интересов личности над интересами общества; независимый образ жизни личности

На современном этапе ведущими направлениями новой парадигмы дефектологии являются:

- *гуманизация* - цель специального образования состоит в том, чтобы сделать полноценной и достойной жизнь человека с особенностями психофизического развития (включение в социальные отношения, поддержки становления индивидуальности и т.д.);

- *фундаментализация* - философско-категориальный анализ, переосмысление и уточнение общих параметров и различий нормы и патологии;

- *интеграция* - формы совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития с их здоровыми сверстниками.

Таким образом, можно сделать вывод об исторической, культурно-экономической детерминированности социокультурных основ дефектологии. Современный этап развития дефектологической науки тесно связан с процессами интеграции лиц с ОПФР в общество.