

37(06)

А 382

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

19

МОСКВА 1948 ЛЕНИНГРАД

ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ТРУДЫ
ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИИ

*Ответственный редактор
член-корреспондент АПН РСФСР
проф. Д. И. АЗБУКИН*

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие —	Стр. 3
Часть первая	
Экспериментально-педагогическая	
Логические упражнения на уроках русского языка в вспомогательной школе — М. Ф. Гнездилов	Стр. 7
Особенности построения простого предложения в речи учащихся вспомогательной школы — М. П. Фео- фанов	Стр. 37
Как учащиеся I—IV классов вспомогательной школы решают арифметические примеры — Н. Ф. Кузь- мина-Сыромятникова	Стр. 61
Как умственно-отсталые школьники применяют гео- графические знания на практике — Г. В. Мурашев	Стр. 75
Часть вторая	
Экспериментально-психологическая	
О воспроизведении вновь усвоенных слов учащи- мися вспомогательной школы — Г. М. Дульнев	Стр. 87
О непреднамеренном запоминании в процессе по- вторения и его особенностях у умственно-отсталых детей — Б. И. Пинский	Стр. 105
Часть третья	
Приложение	
К вопросу о включении окончивших вспомогательную школу в производительный труд — В. Н. Тарасов	Стр. 141

Редактор П. М. Черникова

Техн. редактор В. П. Гарнек

A10772 Сдано в производство 21/X 1948 г.
Печ. л. 10¹/₄ Учётно-изд. л. 12,4
Тираж 8000 Заказ 1077

Подписано к печ. 4/XII 1948 г.
Формат 70 × 108¹/₁₆
Цена 7 р. 50 к.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данный выпуск «Известий Академии педагогических наук» входят труды научных работников Научно-исследовательского института дефектологии.

Эти труды распадаются на две части: 1-я часть—экспериментально-педагогическая и 2-я часть — экспериментально-психологическая. В качестве приложения дана работа В. Н. Тарасова: «Проблема включения окончивших вспомогательную школу в производительный труд», в которой дана попытка отыскания путей изучения очень важного и сложного вопроса для вспомогательной школы.

В 1-й части кандидатом педагогических наук М. Ф. Гнездиловым даны образцы логических упражнений на уроках русского языка в зависимости от ступени обучения и уровня развития детей.

Кандидатом педагогических наук М. П. Феофановым, при выяснении особенностей построения простого предложения в речи учащихся вспомогательной школы, предложения рассматриваются как формы и орудия мышления и как средства общения, причём языковые формы не отрываются от смыслового содержания, выражаемого ими, и даются в связи с развитием мышления учащихся в условиях обучения.

Кандидатом педагогических наук и доцентом Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой на основании большого экспериментального материала выявляется, как учащиеся I—IV класса вспомогательной школы решают арифметические примеры.

О применении на практике географических знаний учащимися вспомогательной школы мы узнаем из статьи кандидата педагогических наук Г. В. Мурашева.

Во 2-й части кандидат педагогических наук Г. М. Дульнев на примере запоминания прилагательных освещает вопрос, как учащиеся III и IV классов вспомогательной школы воспроизводят новые слова вскоре после их усвоения в разных условиях.

Особенности непреднамеренного запоминания учащимися вспомогательных школ в процессе повторения освещаются кандидатом педагогических наук В. И. Пинским.

Проф. Д. И. Азбукин

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

ЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Ф. ГНЕЗДИЛОВ
кандидат педагогических наук

I. ЗНАЧЕНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Одним из основных принципов советской педагогики является принцип воспитывающего обучения. Это значит, что советская школа должна не только сообщить своим учащимся определённую сумму систематизированных и прочно закреплённых знаний и навыков, но и планомерно проводить работу по воспитанию обучаемых детей. При этом следует иметь в виду, что обучение и воспитание в советской школе не есть две параллельные линии работы, это — две, взаимовлияющие стороны единого педагогического процесса: правильно организованное обучение способствует продвижению детей в смысле их психического развития, а это последнее положительно влияет на повышение эффективности обучения.

Для того чтобы иметь возможность поставить вопрос о конкретных задачах психического развития учащихся, необходимо представить себе сущность последнего достаточно дифференцированно, а не в виде общих пожеланий.

Экспериментально-психологическое изучение развития ребёнка и педагогические наблюдения устанавливают, что в процессе обучения наиболее интенсивно развивается детское мышление, а все остальные психические процессы развиваются под сильнейшим влиянием именно этого фактора.

Таким образом, ведущей проблемой в области работы над психическим развитием школьников является проблема развития мыслительных способностей.

Особенно важное значение работа над воспитанием и коррекцией мышления учащихся приобретает в условиях занятий в вспомогательной школе, поскольку мышление умственно-отсталых детей, в силу неполноценности их мозга, характеризуется целым рядом недочётов.

Правильно организованная работа по воспитанию мышления предполагает, во-первых, «обогащение ума достаточным количеством точных представлений, на базе которых осуществляются различные мыслительные операции. Это достигается прежде всего путём систематического и прочного усвоения фактического материала» (К. Н. Корнилов).

Во-вторых, необходимо систематически упражнять детей в правильно организованных мыслительных операциях, причём особое внимание следует уделить операциям логического характера: анализу и синтезу, сопоставлению, обобщению и абстрагированию.

Круглые педагоги прошлого и, в первую очередь, гениальный русский педагог К. Д. Ушинский, придавали огромное значение воспитанию мышления школьников в процессе обучения последних. В связи с этим разрабатывались и обосновывались соответствующие системы логических упражнений, прекрасный образец которых мы находим в известном учебнике Ушинского «Родное слово» и руководстве к нему.

В последние годы в нашей педагогической печати вновь поставлен этот, позабытый было, вопрос как имеющий первостепенное значение и в современных условиях работы школы.

В данный момент мы ставим перед собой задачу определить и в известной мере конкретизировать основные виды логических упражнений в вспомогательной школе, в связи с обучением её воспитанников русскому языку. Конечно, мы ни в коей мере не претендуем здесь на то, чтобы предложить завершённую программу этих упражнений и исчерпывающе разработанную методику проведения их с учащимися. Это скорее образцы основных логических упражнений, которые должны ориентировать учителя при организации практической работы в данной области. При этом мы предполагаем представить определённые виды упражнений в известной перспективе, т. е. в зависимости от ступени обучения и уровня развития детей.

II. ВИДЫ ЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Виды и сущность логических упражнений, рассчитанных на развитие логического мышления учащихся, должны стоять в прямой зависимости от видов и сущности основных мыслительных операций, которые осуществляются в данном случае.

В первую очередь это будут процессы анализа и синтеза. В процессе анализа мы выделяем отдельные признаки, свойства изучаемого объекта (предмета, явления и т. д.) или расчленяем последний на составляющие его элементы. И, наоборот, когда мы объединяем отдельные свойства объекта, его части в единое целое, мы занимаемся синтезом.

С анализом и синтезом связана такая чрезвычайно важная мыслительная операция, как сопоставление отдельных объектов, т. е. установление признаков их сходства и различия.

И, наконец, процесс абстракции, на основе которого осуществляется формирование понятий. Сущность этого процесса заключается в том, что ребёнок путём мысленного отвлечения, выделения определённых, существенных признаков, свойств того или иного восприятия или представления переходит от последних к понятиям и учится оперировать ими в своих мыслительных операциях.

Существенным этапом на пути к овладению понятиями являются упражнения в обобщении изучаемых предметов и их признаков.

Само собой разумеется, что мыслительная деятельность ребёнка в связи с выполнением того или иного вида логических упражнений представляет довольно сложный процесс. Здесь нельзя рассчитывать, что одна категория логических упражнений будет способствовать воспитанию только умения анализировать, другая — воспитанию только умения сопоставлять, а третья — только абстрагировать. Правильнее думать, что в каждом отдельном случае все логические операции в той или иной мере будут иметь место, хотя характер их сочетания и удельный вес каждой из них, конечно, будут видоизменяться в за-

висимости от характера конкретного вида упражнений. Иными словами, центральным моментом мыслительного процесса может явиться то анализ, то сопоставление, то обобщение и т. д.

Сами логические упражнения, или, вернее, — отдельные виды их, будут рассмотрены здесь для большего удобства отдельно, но это совсем не значит, что и практическое проведение их в школе должно осуществляться в таком виде. Наоборот, они должны не только вообще иметь между собою связь, но часто объединяться в различных комбинациях при проведении тех или иных учебных занятий (предметный урок, чтение и разбор рассказа, грамматические упражнения и т. д.). Конкретно и более подробно мы будем говорить об этом в следующем разделе, посвящённом вопросу организации практического проведения логических упражнений на уроках русского языка. Предпослав, таким образом, несколько вводных замечаний общего характера, перейдём теперь к описанию отдельных видов логических упражнений.

1. Выделение свойств данного объекта

Для того чтобы подвести учащихся к обобщениям и способствовать образованию у них понятий, необходимо прежде всего много и упорно работать над изучением различных конкретных предметов и явлений, определяя их признаки, находя сходство и различие, выделяя среди множества признаков признаки существенные, характерные для данного предмета или явления и т. д. Этим путём ученик постепенно приучается осознавать предметы и явления окружающей его действительности наиболее полно и дифференцированно. Последнее особенно важно в отношении умственно-отсталых детей, восприятия и представления которых весьма суммарны и нечётки.

Наиболее простым видом из приводимых здесь упражнений является название отдельного признака предмета. Например:

а) *Какого цвета?*

уголь чёрный
мел
кирпич
синька
трава
одуванчик

в) *У кого какие детёныши?*

у лошади жеребёнок
» коровы
» свиньи
» овцы
» кошки
» собаки

б) *Каковы на вкус?*

сахар сладкий
лимон
горчица
соль

г) *Кто чем покрыт?*

собака шерстью
свинья
гусь
лещ

Возможно выделение признаков и других категорий: форма, размер, вес и пр.

Возможно далее упражнение детей в подборе к данным предметам соответствующих действий:

а) *Что делает?*

учитель
портной
столяр
маляр

б) *Как передвигается?*

птица
рыба
змея
лягушка

в) Как подаёт голос?

корова . . .
 лошадь . . .
 свинья . . .
 ворона . . .
 воробей . . .

г) Как защищается?

собака . . .
 кошка . . .
 корова . . .
 лошадь . . .
 пчела . . .

Подобные упражнения доступны учащимся I—II классов вспомогательной школы. Конечно, в зависимости от подготовленности и уровня развития детей степень самостоятельности последних в работе неодинакова. На первых порах — это определение того или иного признака изучаемого предмета в процессе непосредственного наблюдения (на экскурсии, на предметном уроке и т. п.). Далее эта работа может принять характер так называемых словарных упражнений, когда учащиеся должны выделить признаки данного цикла предметов, как это указывается выше. При этом вначале выполнение задания осуществляется коллективно, в процессе обсуждения под руководством учителя, по мере же освоения детьми этого вида работ, последние выполняются и самостоятельно, с использованием слов, данных для справки, а затем и без справочных словариков.

Значительно труднее упражнение, предполагающее определение предметов по материалам, из которых они сделаны. Задания такого типа обычно даются в следующей форме:

Название предметов	Из чего сделан?	Какой предмет?
Стакан	из стекла	стеклянный
Стол
Гвоздь

Ориентировочно, мы считали бы возможным разрабатывать подобные задания с учащимися II—III классов вспомогательной школы.

Дальнейшая работа по выделению свойств предметов (в III—V классах вспомогательной школы) развёртывается в двух направлениях: с одной стороны, идёт постепенное усложнение заданий, в результате выполнения которых учащиеся должны уже составлять более или менее развёрнутые характеристики отдельных объектов и, с другой стороны, должна вестись серьёзная работа по воспитанию у детей умения наиболее точно определять требуемое заданием свойство предмета.

Первым шагом в отношении усложнения заданий будет требование подобрать к данному предмету возможно большее количество присущих ему качеств и свойств, например:

- а) яблоко — круглое, румяное, рассыпчатое, сладкое, душистое;
- б) котёнок — маленький, пушистый, беленький, ласковый.

Здесь должны иметь место и упражнения обратного порядка, когда учащиеся по ряду данных признаков определяют предмет:

- а) твёрдое, прозрачное, хрупкое (стекло);
- б) стальная, острая, тонкая (иголка).

Рекомендуется также возможно шире вести работу с загадками, которые требуют определения предмета по отдельным, характерным для него, признакам:

а) «Кафтан зелёный бархатный, а сам красный, сахарный» (арбуз);

б) «Одеяло бело всё поле одело» (снег).

Далее учащимся предлагается подобрать к предмету качества, характеризующие его с разных сторон:

Название предмета	Какой по цвету?	Какой по форме?	Какой по вкусу?	Какой по величине
Вишня . . .	красная	круглая	сладкая	маленькая
Редька . . .	белая	продолговатая	горькая	крупная

А вот образцы заданий, требующих составления характеристик отдельных объектов:

Рабочие	Что изготовляют?	Из какого материала	Каким инструментом они работают?
Столяр . . .	столы, стулья	из дерева	пила, рубанок
Слесарь . . .	замок, ключ	„ железа	молоток, зубило
Сапожник . .	сапоги, ботинки	„ кожи	молоток, шило

Название предметов (материала)	Из чего изготовлено?	На что идёт?
Сукно	из шерсти животных	на пальто, на костюм
Полотно . . .	„ льна или хлопка	„ бельё
Кожа	„ шкуры животных	„ ботинки

В старших (IV—VII) классах подобные характеристики ещё более усложняются и требуют большей самостоятельности учащихся.

Огромные возможности упражняться в данном направлении предоставляет чтение художественных отрывков. Здесь по разработанному с учителем плану учащиеся подбирают выдержки из прочитанных произведений с целью характеризовать данный объект с разных сторон.

Темы таких заданий могут быть весьма разнообразны, так, например, возможно предложить учащимся отобрать и систематизировать материал, характеризующий героя прочитанного произведения (наружность, черты характера, условия жизни и т. д.), составить описание того или иного ландшафта или сезона по произведениям наших писателей.

Само собой разумеется, что работа подобного характера в условиях вспомогательной школы должна быть весьма несложной, в основном — это подбор коротких отрывков из хорошо усвоенных произведений по чётко сформулированным 3—4 пунктам плана. При этом учитель должен самым тщательным образом руководить работой учащихся, т. е. разъяснять суть задания, направлять и регулировать процесс выбора материала, предусматривать возможные ошибки.

Выполненные учащимися работы должны возможно основательнее разбираться в классе при самом активном участии учителя.

Что касается работы по уточнению понимания учащимися свойств объекта, с которым они имеют дело в процессе обучения, то здесь прежде всего надо учитывать характерные особенности умственно-отсталых детей, которые обнаруживаются в данном случае.

Педагогические наблюдения и специальные психологические исследования показывают, что учащиеся вспомогательных школ недостаточно дифференцированно отбирают признаки данных им предметов и часто, характеризуя тот или иной предмет путём названия его признаков, выбирают качества чересчур общего характера, не типичные для данного предмета. Например, учащимся III—IV класса предлагается назвать признаки реки, воды, рыбы; в подавляющем большинстве случаев даются такие определения: река — *большая (или маленькая)*, вода — *хорошая (или плохая)*, рыба — *хорошая (или плохая, большая, маленькая)*.

Ни в коем случае не следует такое пользование чрезвычайно общими, годными на всякие случаи, определениями относить за счёт бедности словарного запаса учащихся; здесь несомненно решающей причиной является именно недостаточная дифференцирующая сила мышления умственно-отсталых детей.

Если в случаях, приведённых нами выше (подбор к названиям предметов названий их признаков), шаблонность мышления учащихся ведёт к нечёткости, но по существу не даёт ошибочного решения, то в других случаях возможны и довольно грубые ошибки. Это обнаруживается, когда, например, учащимся предлагается найти признак предмета, названного в предложении.

Допустим, ученикам были даны два предложения:

- а) Мы подошли к (какой?) реке.
- б) Мы не решились переправиться через (какую?) реку.

Требовалось списать эти предложения, вставив вместо вопросов соответствующие прилагательные, т. е. указав признаки реки.

Многие из учеников, в силу своей склонности пользоваться прилагательными со слабо дифференцирующими значениями, вставили слово «маленькая» в соответствующей форме.

В первом случае, когда само построение предложения не требует особой дифференцировки признаков реки, результат выполнения задания получился вообще удовлетворительный. Зато во втором случае, где в построении самого предложения уже заключалось известное условие для подбора признака реки (мы не решились переправиться...), результат работы учащихся получился бессмысленный.

Это — пример бессмыслицы, возникшей от того, что учащиеся не учли условий отбора признаков. А бывает и так, что дети как будто пытаются учесть ситуацию, в которой дан описываемый факт, но еще бессильны с этим справиться, не могут овладеть этой операцией вполне.

Например, было дано такое предложение: «Снег растаял за одну (какую?) ночь». Требовалось списать это, вставив соответствующее прилагательное, определяющее ночь.

Здесь очень интересны два случая неправильного выполнения задания:

- а) «Снег растаял за одну *тёмную* ночь».
- б) «Снег растаял за одну *солнечную* ночь».

Если в первом случае можно говорить о смысловой неточности, то во втором случае получился настоящий абсурд. Причина же того и

другого — одна: неполный учёт условий отбора признака ночи в данных предложениях.

Попробуем показать это путём анализа предложений и характера ошибок учащихся.

Отметим моменты, обуславливающие нахождение определения к слову «ночь». Таких моментов два: а) дело было ночью и б) снег растаял.

В первом случае ученик, не будучи в состоянии осмыслить предложение во всех его моментах, фиксирует внимание на последнем из них — «ночь»; остальное выходит из поля его внимания и мыслительной деятельности. Он подбирает шаблонное определение ночи — «тёмная», не сообразуясь с тем, что этим он не определяет условий таяния снега.

Во втором случае, наоборот, ученик ограничился только первым из обуславливающих моментов — определил возможные (в значительной мере тоже ошибочные) условия таяния снега, но совершенно игнорировал то, что дело это было ночью, когда солнце не светит.

Это не исключительный случай в практике вспомогательной школы, — ошибки такого характера довольно типичны для умственно-отсталых детей.

Отсюда вытекает одна из важнейших задач в области работы над логикой речи учащихся — выработка у последних умения осмысленно отбирать признаки характеризуемых предметов, добиваясь максимальной точности в учёте условий, которые даются текстом задания. Выработке этого умения способствуют упражнения, подобные приведенным выше (вставка соответствующих определений), которые в старших классах могут быть связаны с работой над синонимами, эпитетами и другими словесно-изобразительными средствами литературной речи. Конечно, в условиях вспомогательной школы, эта работа должна быть организована особенно чётко и продуманно со стороны методики её проведения с детьми. В частности, здесь должно быть обеспечено самое тщательное руководство со стороны учителя.

Коллективный разбор выполняемых учащимися работ также является прекрасным средством выработки у детей необходимых в данном случае умений (способность дифференцировать, речевая чуткость и гибкость и т. д.).

Не менее характерной особенностью мышления умственно-отсталых детей является его тугоподвижность, вследствие чего учащиеся вспомогательной школы часто обнаруживают неспособность перестраиваться в своих суждениях соответственно изменяющимся условиям. Данное обстоятельство, конечно, в большой мере способствует шаблонности и недифференцированности мышления, а, в частности, обуславливает те неточности в отборе признаков, примеры которых приведены выше.

Для воспитания большей гибкости мышления детей необходимо возможно шире применять самые разнообразные виды работ, которые бы многообразно варьировали разрешение того или иного задания в зависимости от различных условий. Допустим, учащимся даётся такое предложение: «Лошади с трудом тащились по (какой?) дороге» и предлагается найти признак дороги, исходя из того, какое время года будет здесь описываться (осенью — по «грязной», зимой — по «занесённой снегом» и т. д.).

Других образцов подобных упражнений мы здесь не приводим, так как их очень много даётся в методических руководствах по русскому языку и в многочисленных журнальных статьях, посвящённых вопро-

сам развития речи, в частности, методике словарной работы с учащимися начальной школы. Да и задача в данном случае заключается не столько в том, чтобы изобретать какие-то новые виды упражнений, сколько в использовании общепринятых, достаточно проверенных видов работы с учётом особенностей данного конкретного класса.

2. Расчленение данного объекта на составные элементы

Упражнения данного типа носят преимущественно аналитический характер; основная задача здесь заключается в том, чтобы расчленить наблюдаемый объект на части и представить его как известное соотношение этих частей.

В наиболее простом виде эти упражнения доступны учащимся с самого начала обучения. Так, например, рассматривая тот или иной предмет под руководством учителя (на экскурсии или предметном уроке), дети показывают и называют его отдельные части:

а) тело человека — туловище, шея, голова, руки, ноги;

б) тело животного (например, кошки) — туловище, шея, голова, лапы, хвост;

в) дерево — ствол, ветки, листья, корень.

Позднее очень важно упражнять умственно-отсталых школьников в делении на части временного целого, например:

а) сутки — утро, день, вечер, ночь;

б) неделя — понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье;

в) год — весна, лето, осень, зима (или — январь, февраль, март и т. д.).

В связи с обучением грамоте учащимся приходится осуществлять целый ряд аналитических операций: расчленять простые предложения на отдельные слова (мама—мыла—раму), слова на слоги (ру-ка, со-ло-ма), различать в словах составляющие их звуки; в отдельных случаях определять составные элементы печатных и рукописных букв (*н* — две палочки стоячих и одна лежащая, *а* — кружок и крючок и т. д.).

Во всех случаях операции расчленения объекта на части чаще всего соединяются с операциями синтетического характера (повторение предложения, слова, слога целиком после их анализа, составление из палочек или написание буквы после разбора её состава на данном учителем образце).

Для того чтобы получить должный эффект, необходимо максимально расширить круг аналитико-синтетических упражнений, включая операции данного характера в самые разнообразные виды деятельности детей: рисование или складывание фигуры по образцу, работа с картинками, составление моделей предметов (домик, тележка и др.) из деревянного конструктора и т. д. Здесь же будет уместной работа с загадками, которые требуют определить предмет по его частям (например: «Два кольца, два конца, а по середине гвоздик» — ножницы).

Если вначале основным в упражнениях данного типа является именно выделение составных элементов объекта, то постепенно всё больше и больше уделяется внимание осмысливанию отдельных элементов в отношении их места, значения и взаимоотношения между собою. Так, например, рассматривая устройство кресла, дети с помощью учителя устанавливают отдельные его части и их значение: сиденье — на нём сидят, спинка — к ней прислоняются спиной, подлокотники — на них опираются локтями.

На дальнейших ступенях обучения (III—IV классы вспомогательной школы) круг анализируемых учащимися предметов расширяется, причём структура этих предметов всё более и более усложняется. Эти предметы относятся к самым различным категориям: инструменты различных производств, простейшие машины (подъёмный кран, трактор и т. д.), средства передвижения (велосипед, автомобиль, самолёт, лодка, пароход), различные постройки и сооружения.

Надо стремиться к тому, чтобы правильно организованные непосредственные наблюдения учащихся над самими объектами (экскурсии, предметные уроки) были положены в основу их аналитического изучения. Однако, чем дальше, тем в большей мере этот анализ может производиться и на основе имеющихся уже у учеников представлений, сформировавшихся в процессе самостоятельного знакомства с окружающей действительностью. При этом весьма желательно возможно шире использовать различные конструктивные работы, в частности — работу с конструктором.

Характер аналитических упражнений, в смысле относимости их к различным учебным предметам, на этой степени обучения также становится всё более и более разнообразным. Многие из этих упражнений будут приводиться в связи с чтением и работой над речью учащихся. Приведём некоторые примеры:

Деление текста на части

На первых ступенях обучения (I—III классы вспомогательной школы) для этих упражнений используются наиболее простые по своей структуре тексты, которые в большинстве случаев заключают в себе внешние признаки, на основе которых они легко могут быть расчленены на составные части. Например, под картинкой, на которой изображены дети на лугу, дан текст: «Вот бежит Серёжа. Он ловит бабочку. Ната собирает цветы. У неё в руках большой букет. Петя лежит под кустиком». Здесь основанием членения текста являются имена детей. По прочтении текста учитель ставит ряд вопросов и формулирует задание:

— Про кого говорится в этом рассказе? Сколько их? Назовите их имена. Разделите рассказ на части по именам детей. Прочтите 1-ю часть — про Серёжу. Прочтите 2-ю часть — про Нату. Прочтите 3-ю часть — про Петю.

А вот другой пример: статья «Мишка».

«Осенью Мишка жирный — он отъелся за лето. В чаще леса он готовит себе берлогу. Чтобы мягче было спать, Мишка тащит в берлогу листья, мох.

Зимой трещат морозы, а Мишка спит в берлоге.

Берлогу снегом занесло. Тепло там нашему лежебоке.

Весною пригреет солнышко. Снег тает. Проснулся Мишка и выходит из берлоги. Теперь он худой, мохнатый».

Здесь основанием членения статьи являются названия времени года: осень, зима, весна.

Как правило, работа по расчленению текстов на их составные части на данном этапе обучения проводится в виде беседы учащихся под руководством учителя.

Одной из разновидностей таких аналитических упражнений является расчленение сплошного текста на предложения.

К разряду описанных здесь упражнений относится также нахождение отдельных мест текста (определённых эпизодов, мыслей) по за-

данию учителя. Например, в стихотворении про ёлочку — найти, какие игрушки висят на ней; в стихотворении про зиму — найти, что говорится о детских забавах зимой и т. д.

В более старших классах эта работа принимает форму более или менее самостоятельных упражнений учащихся в делении рассказов и статей по данному плану, причём внешние признаки членения текста обычно отсутствуют или выражены слабо. Более серьёзный характер принимает работа по подбору отдельных выдержек из текста по данному учителем вопросу.

Работа с деформированным текстом

Наиболее простым видом этих упражнений является расположение данных предложений в должной последовательности.

На первых порах предложения берутся простые и состояются они так, что последовательность их расположения учащимся достаточно ясна, например: «Валя заболела. Мама позвала врача. Врач прописал Вале лекарство. Валя скоро выздоровела».

Обычно эти предложения даются на отдельных карточках.

Сначала каждое предложение читается и разбирается по смыслу, а затем учащиеся располагают их в последовательном порядке. Далее учащимся предлагаются предложения с менее выраженными признаками связи.

Уже во II классе вспомогательной школы возможны в элементарном виде и такие упражнения, как составление небольших рассказов из данных отдельных частей. Нередко эти упражнения связываются с работой по картинкам. Вот образец подобных упражнений.

Даются три картинки: а) мальчик с ребёнком на руках идёт по улице, б) на мальчика напали собаки, в) подбежали ребята и отогнали собак.

Учащиеся под руководством учителя разбирают картинки, а затем им предлагаются три карточки с отдельными частями рассказа по этим картинкам и требуется расположить их в данной последовательности. Составленный таким образом рассказ читается.

Когда учащиеся освоятся с этим видом упражнений, возможно давать составление рассказов из отдельных частей и без картинок.

В упражнениях, описанных в этом примере, ударение делается скорее на синтезе, чем на анализе, хотя и последний несомненно имеет здесь место. Так, например, рассматривая отдельные части рассказа к серии разнообразных картинок, учащиеся осознают текст на каждой отдельной карточке, как часть общего текста, изображённого на карточках. Частично в III и более широко в IV—V классах проводятся упражнения по составлению из данных отдельных фраз 2—3 рассказов; здесь требуется сначала разобрать по смыслу все данные фразы, распределить их по темам на 2—3 группы, а затем внутри каждой группы расположить отдельные фразы в должной последовательности.

Весьма широкие возможности для проведения упражнений аналитического характера создаются при прохождении с учащимися старших классов курса грамматики.

Особенно распространённым из таких упражнений можно считать грамматический разбор, когда учащиеся, осмыслив содержание данных им предложений, выделяют в них подлежащее и сказуемое, а затем и второстепенные члены, устанавливая связь последних с главными членами.

Следует также упомянуть упражнения в расчленении распространённых и сложных предложений на ряд простых, например:

а) Гусь ходит, плавает и летает.

Гусь ходит. Гусь плавает. Гусь летает.

б) Ваня усиленно занимается, чтобы отлично сдать экзамены.

Ваня усиленно занимается. Он хочет сдать экзамены отлично.

в) После знойного лета наступила холодная осень с частыми дождиками.

Прошло знойное лето. Наступила холодная осень. Часто идут дожди.

И ещё — установить связь между отдельными словами в предложении путём выписывания (или чтения) пар слов, например:

а) предложение: «На солнце тёмный лес зардел»;

б) пары слов: «Лес зардел. Зардел на солнце. Лес тёмный».

А вот образцы аналитических упражнений в связи с изучением состава слов:

а) даны сложные слова: *снегопад*, *гололедица* и т. д., а учащиеся на основе осмысливания и анализа расчленяют каждое из них на два слова (*снегопад*: снег падает);

б) даются фразы: *белоствольная берёза*, *зелёнокудрый лес* и т. п., а учащиеся объясняют их (у берёзы белый ствол, у леса зелёные кудри).

3. Сравнение объектов и их свойств

В связи с актами анализа и синтеза стоят мыслительные операции, характеризующие процесс сравнения. Сущность этих операций заключается в том, что, сравнивая данные объекты между собою, мы находим в одних случаях сходства, а в других — различия сравниваемых предметов и явлений.

Сравнение является чрезвычайно ценным методическим приёмом в процессе учебно-воспитательной работы, особенно в условиях вспомогательной школы.

Как известно, восприятия и представления умственно-отсталых детей характеризуются крайней нерасчленённостью и неточностью. Педагогическая практика и экспериментальные психологические исследования показывают с несомненной ясностью, что путём сравнения можно ослабить эту отягощающую названных учащихся особенность.

Теперь обратимся к памяти этих учащихся. Психологические исследования устанавливают, что забывание в значительной мере характеризуется уподоблением усвоенных нашей памятью предметов, в основе чего лежит «потеря» характерных признаков последних; при этом процесс уподобления у умственно-отсталых детей протекает значительно интенсивнее, чем у детей нормальных.

Сопоставление объектов в процессе осмысления их детьми способствует наиболее отчётливому вычленению и запечатлению в сознании учащихся именно характерных особенностей запоминаемого материала и этим самым ослабляется процесс уподобления в дальнейшем.

Конечно, приём сравнения на основе анализа оказывает огромное влияние и на развитие мышления детей в смысле сообщения ему большей дифференцированности, точности и связности.

Переходя к описанию упражнений в сравнении изучаемых учащимися объектов, необходимо оговориться, что эти упражнения должны проводиться параллельно с упражнениями, описанными нами в предыдущей главе, так как процесс анализа, определения свойств изучаемых

объектов, а особенно свойств характерных, часто включает в себя приёмы сопоставлений, что можно проследить уже в образцах аналитических упражнений, приведённых нами выше. Так, например, определяя существенные или несущественные признаки рассматриваемых часов, дети в известной мере должны сравнить последние с другими часами, представление о которых у них имеется, и сделать какое-то обобщение.

Перейдём теперь к видам упражнений, требующим нахождения признаков сходства и различия.

Самыми простыми из упражнений этой категории являются элементарные сравнения хорошо известных детям предметов по признаку различия, например, в такой форме:

Сахар сладкий, а лимон...

Чай горячий, а мороженое...

Молоко белое, а малина...

Сахар твёрдый, а творог...

Возможен и такой вид упражнений, по сути своей аналогичный приведённому выше:

Что выше (или ниже) дом или собачья конура?

Что толще (или тоньше) карандаш или иголка?

Что длиннее (или короче) пальто или пиджак?

Что шире (или уже) река или ручей?

Здесь предметы могут сравниваться по самым различным признакам: по весу (тяжелее — легче), по скорости (быстрее — медленнее), по температуре (теплее — холоднее) и т. д.

В значительной степени следует использовать сравнение предметов по их действиям и состояниям:

а) Воробей чирикает, а ворона...

Собака лает, а кошка...

б) Мышка бегает, а лягушка...

Рыба плавает, а червяк...

в) Маляр красит, а портной...

Учитель учит, а ученик...

Труднее сравнения по признакам сходства. Эти упражнения надо начинать несколько позже, причём выбирать возможно более простые случаи, и само выполнение учащимися заданий этого типа должно в большей мере руководиться учителем. Вот образцы этих упражнений:

а) Малина и вишня красные.

Снег и сахар белые.

б) Сахар и мёд сладкие.

Перец и горчица горькие.

в) Ласточка и муха летают.

Лягушка и кузнечик прыгают.

На более старших годах обучения перечисленные виды заданий усложняются и комбинируются в различных сочетаниях. Здесь учащимся предлагается сравнивать объекты не по одному, а по двум-трём признакам, например:

а) Сахар белый и сладкий, а горчица... (жёлтая и горькая).

Река широкая и глубокая, а ручей... (узкий и мелкий).

б) Гусь ходит, плавает и летает и утка ходит, плавает и летает.

Малина красная, сочная, вкусная и вишня красная, сочная, вкусная.

Следующими по сложности являются задания, которые требуют от учащихся ещё более сложных форм сравнения предметов и явлений.

Здесь возможны следующие случаи:

а) Сравнение объектов по нескольким признакам одновременно:

Различие между предметами			
Название предмета	по размерам	по форме	по цвету
Вишня	мелкая	круглая	красная
Огурец	крупный	продолговатый	зелёный

б) Сравнение одновременно по признакам различия и сходства:

Предметы	Чем похожи	Чем отличаются
Утка . . .	Утка плавает	Утка ещё ходит и летает,
	и	а
Рыба . . .	рыба плавает	рыба ходить и летать не может

в) Сравнительная характеристика объектов в зависимости от различия ситуаций:

Название объекта	Весной и летом	Осенью	Зимой
Ветер	тихий, тёплый ласковый

Сюда же следует отнести краткие связные описания черт сходства и различия в данных предметах, например: стол—стул, огород—сад, речка—озеро.

Методика разработки с учащимися таких сравнительных характеристик предметов представляется в следующем виде:

а) подробное изучение свойств каждого из сравниваемых предметов (его части, признаки этих частей и т. д.);

б) сравнение разобранных таким образом предметов в отношении их сходства и различия;

в) связное изложение сравнительной характеристики данных предметов.

Первые две операции проводятся в виде коллективного обсуждения, связное же изложение составляется сначала коллективно, а в дальнейшем оно может осуществляться отдельными учащимися более или менее самостоятельно.

Следует здесь сделать и несколько замечаний частного порядка.

Первое замечание — относительно порядка изучения предметов, подлежащих сравнению. Дело в том, что очень важно приучить детей наблюдать и разбирать предметы по определённому плану, в определённой последовательности. Например, если дети рассматривают деревья различных пород (берёза и клён), различных животных (кролик

и ёжик), то в первом случае, оба объекта рассматриваются по такому плану: а) ствол, б) ветки, в) листья, а во втором: а) туловище, б) голова, в) лапы. В таком случае изучаемые предметы закрепляются в сознании детей параллельно в своих частях и признаках, но когда каждый из данных детям предметов рассматривается в различном плане (ствол, листья, ветки; листья, ветки, ствол), то они уже не так легко сравнимы, как в первом случае.

Второе замечание сводится к требованию следить за тем, чтобы при определении сходства-различия сравниваемых предметов, явлений, сравнивались признаки одной категории, например: берёза высокая, а трава низкая, но не так: берёза высокая, а трава густая.

Третье замечание — к методике проведения сравнения предметов. Здесь приходится отметить, что дети обычно легче находят черты различия, чем черты сходства. Особенно это свойственно учащимся вспомогательной школы. Например, ставится перед учащимися задание: «Рассмотрите галку и голубя и скажите, чем они похожи друг на друга». Очень часто приходится в данном случае слышать ответы: «Они не похожи; это — галка, это — голубь. Разные птицы» и т. п.

В таких случаях с успехом применяется приём дополнительного введения третьего, резко отличающегося предмета, например, коровы. Задание теперь формулируется так: «Скажите, на кого больше похожа галка, на голубя или на корову?» При такой постановке вопроса черты сходства первых двух предметов приобретают большую отчётливость, и дети обычно отвечают так: «Галка больше похожа на голубя: у них есть клюв, перья, крылья, а у коровы этого нет».

В более старших классах (VI—VII) работа над правильными описаниями и характеристиками принимают более серьёзный характер; здесь сложнее и структура сравнения, и большее разнообразие материала (не только собственные наблюдения, но и книжный материал), и сама работа учащихся становится всё более и более самостоятельной.

Вот образцы такой работы.

1. В V классе учитель вспомогательной школы читает статьи с географическим содержанием, например «О жизни в холодных и жарких странах». Выдвигается задание составить характеристику этих стран в плане сравнения. Коллективно разрабатывается план подбора материала: а) климат, б) природа, в) жители и их занятия, а также определяются источники, откуда учащиеся могут брать дополнительный материал по отдельным пунктам плана (статьи из хрестоматии, некоторые дополнительные материалы из соответствующих журнальных статей, брошюр).

В основном работа учащихся заключается в том, что они подбирают соответствующий материал по каждому пункту плана и раскладывают его параллельно, имея в виду те и другие страны. В отдельных более простых случаях делаются некоторые обобщения, например, в виде таких разъяснений: бедность растительного мира холодных стран по сравнению с жаркими странами и зависимость этого от климатических условий, влияние суровой природы севера на характер жителей тундры и др.

2. В VI классе, в результате чтения и разбора рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник», учащиеся работают над сравнительной характеристикой героев — Жилина и Костылина, используя текст данного произведения, а также высказывая некоторые свои соображения.

Здесь также предварительно составляется под руководством учителя план, причём формулируются пункты, по которым текст рассказа

даёт достаточно материала, например: а) о настроениях Жилина и Костылина, б) о смелости и предприимчивости, в) о чувстве товарищества, и т. п.

Возможны и такие темы, как «Условия труда рабочих у нас и за границей», «Жизнь детей трудящихся в старой России и в СССР».

Следует помнить, что разработка таких тем учащимися вспомогательной школы может быть весьма элементарной и носить, главным образом, характер подбора небольшого количества наиболее отчётливых фактов. Учитель должен проводить самое активное руководство работой учащихся, помогая им составить план, подобрать материал и изложить его. Конечно, это руководство не должно сводиться к примитивному подсказу: надо путём умело составленных заданий, направляющих вопросов и указаний максимально будить мысль и самостоятельность самих учащихся.

В заключение следует сказать несколько слов о лексико-стилистических упражнениях, включающих в себя операции, связанные с сравнением тех или иных объектов.

Большое место должна занять здесь работа над словами, имеющими сходное и противоположное значение (синонимы и антонимы).

В вспомогательной школе, даже в старших классах, не следует стремиться к полноте синонимического словаря; лучше брать для анализа небольшие гнёзда наиболее простых и употребительных синонимов например: *бежать, мчаться, нестись; беречь, охранять, сторожить; битва, бой, сражение; близко, недалеко, возле* и т. д. Учащиеся должны осознать синонимы (термин, конечно, не вводится) как группы слов с одинаковым основным значением, но разными его оттенками. Синонимы для упражнений следует брать в текстах, выпукло обрисовывающих значение каждого из них, причём учащиеся сначала находят в данных словах общие черты их значения, а затем выявляют их различие.

Если умственно-отсталые дети научатся отличать в несложном тексте оттенки элементарных понятий и сами в некоторых случаях будут заменять одно слово другим, более подходящим, то это уже можно считать значительным успехом.

Из основных видов упражнений с синонимами можно указать следующие:

а) Списывание и подчёркивание слов по сходным значениям, например:

«Мальчик оживлённо *разговаривал* с товарищами»;

«Учитель *беседовал* с учениками о весенних цветах».

б) Списывание с заменой подчёркнутого слова сходным по значению словом из данных в скобках. Вот образец:

«По улице, гремя машинами, *промчалась* пожарная команда» (проползла, пронеслась);

«Стояла *тёмная* осенняя ночь» (сырая, беззвёздная, долгая).

в) Списывание со вставкой слов с выбором их из данных групп синонимов:

«Идёт извозчик за санями по морозу, рукавицами.. [1], нога об ногу... [2] и думает: «Хорошо бы теперь...[3], в...[4] избе».

[1] размахивает
стучит
похлопывает

[2] ударяет
бьёт
постукивает

[3] находиться
сидеть
быть
жить

[4] новой
большой
тёплой
светлой

Примечание. Номера в тексте показывают номера групп синонимов, из которых следует выбирать нужные слова.

г) Задание, требующее постепенного увеличения степени действия или свойства данного предмета, например:

накрапывал дождь, полил дождь, дождь хлынул, как из ведра.

д) Перефразировка данных предложений, не изменяя их значения, например:

«Я почти замёрз на катке». «Мне стало на катке очень холодно».

е) Игра типа «Лото синонимов», образец которого, сделанного в виде карты, мы даём ниже:

ВКУСНЫЙ	БЕЖАТЬ	ПРОНЗИТЕЛЬ- НЫЙ	СТАЯ
СТАДО	ГРОМКО	ЛАКОМЫЙ	МЧАТЬСЯ
ОГЛУШИ- ТЕЛЬНО	НЕСТИСЬ	ТАБУН	АПЕТИТНЫЙ

К этой карте даются маленькие карточки разного цвета со словами: бежать, громко, вкусный, стадо и прочее и по три кружочка соответствующих расцветок.

Игра проводится так: один из играющих достаёт из мешочка маленькую карточку со словом (допустим — красную карточку со словом *бежать*), остальные должны красными кружками закрыть на большой карте это слово и сходные с ним по смыслу слова (*мчаться, нестись*).

Из упражнений со словами противоположного значения можно указать следующие:

а) Выписывание слов парами по данному образцу.

На классной доске учитель пишет ряд слов, например: близкий, тёмный, смелый, грязный, печальный, далёкий, трусливый, короткий, весёлый; светлый; чистый; длинный.

Образец выполнения: Близкий—далёкий.

б) Подбор к данным словам слов с противоположным значением:

холод—жара	большой—маленький	говорить—молчать
шум—...	здоровый—...	строить—...
ночь—..	тяжёлый—...	плакать—...

в) Игра в «Лото антонимов», изготовляемое аналогично. «Лото синонимов», приведённое выше.

г) Списывание с заменой выделенных слов словами с противоположным значением, которые даются в скобках.

Вот образец такого задания:

П о с л е л

Я шёл к поезду. Дул *тёплый, попутный* ветер. Было *легко* идти. На-ша деревня была *близко* расположена от вокзала. Дорога шла *под го-*

ру. Пришёл к вокзалу, а поезд *подходит*. Хорошо, что я успел на этот поезд

(в гору, опоздал, далеко, встречный, трудно, холодный, отходит, плохо).

В связи с перефразировкой текста заглавие также должно быть соответствующим образом изменено.

Возможны и комбинированные упражнения, в которых сочетается работа над синонимами и антонимами, например, даётся текст:

- 1) Под ногами скрипел *горячий* песок.
- 2) *Тихо и грустно* звучала над рекой песня.
- 3) От *холода* трещали деревья и т. д.

Задание формулируется так: выписывайте подчёркнутые слова, к каждому из них добавьте слово со сходным и противоположным значением:

горячий—знойный—холодный,
тихо—чуть слышно—громко и т. д.

4. Классификация предметов и их свойств

Одной из характерных черт психики умственно-отсталого ребёнка, отягчающих и дезорганизующих процесс их обучения и развитие, является недостаточность чёткости и стройности их мышления. Это особенно ярко обнаруживается в тех случаях, когда задача педагогического процесса заключается в том, чтобы систематизировать знания, полученные учащимися вспомогательной школы в процессе обучения, а в частности, при обучении русскому языку, при выработке у них связной речи.

Из разнообразных средств педагогического воздействия, направленных на преодоление этого, весьма важного, недочёта мышления детей данной категории, здесь следует отметить упражнения в классификации наблюдаемых и изучаемых детьми объектов.

Овладение процессом классификации это не какой-либо частный момент, место которого ограничивается рамками одного определённого этапа обучения и развития. Оно должно систематически осуществляться на протяжении всего курса обучения, постепенно усложняясь и по своему содержанию и по формам предложенных с этой целью упражнений.

В период первоначального обучения учащиеся, главным образом, упражняются в подборе и распределении предложенных предметов по заданию учителя, например: назвать предметы, находящиеся в классе, в комнате, дома, в саду и т. д. Столь же элементарна классификация предметов по цвету, вкусу, объёму и форме.

Здесь важно то, что на первых порах учитель имеет возможность добиваться, чтобы дети оперировали подлинными предметами, находящимися в данный момент у них перед глазами и даже в руках; последнее позволяет учащимся отбирать или распределять по группам предметы на основе самого тщательного их изучения, с использованием разнообразных органов восприятия и при максимально активном функционировании моторики.

В дальнейшем процесс такого классифицирования будет принимать всё больше и больше характер интеллектуальных операций, когда учащиеся будут иметь дело не столько с самыми классифицируемыми предметами, а со словами, обозначающими эти предметы.

Добиваясь соблюдения последовательности в смысле постепенного перехода от более лёгких к более трудным видам упражнений, учитель должен иметь в виду и некоторые другие моменты. Так, например, наблюдения педагогической практики показывают, что умственно-отсталые дети более успешно справляются с разрешением поставленной перед ними задачи, когда последнее предопределено лишь одним обуславливающим моментом, и трудность выполнения значительно повышается, когда этих моментов бывает два и более. Возьмём такой факт: учащимся II класса вспомогательной школы было предложено написать короткий текст и подчеркнуть в нём гласные буквы; учащиеся вполне и без особых затруднений справились с этим заданием. Через день-два им был предложен тот же текст с тем, чтобы они подчеркнули согласные буквы; с этим они справились также успешно. И, наконец, им предложили в том же тексте одновременно разметить гласные и согласные буквы, подчёркивая первые — красным, а вторые — синим карандашом, и учащиеся наделали массу ошибок — допустили и пропуски и путаницу. Очевидно, процесс разрешения задачи, обусловленной двумя требованиями одновременно, для них ещё недоступен.

Следовательно, упражняя умственно-отсталых детей в классификации предметов, вначале целесообразнее строить задание так:

а) Мы принесли из леса: цветы, листья...;

б) Мы принесли с речки: камешки, раковины...

И только в дальнейшем, когда дети в достаточной мере овладеют процессом классификации, возможно эти два задания объединить в одно:

«Вот предметы, которые мы собрали во время экскурсии: цветы, раковины, песок, листья, ветки, рыбки, ягоды, камешки, мох, грибы.

Прочтите названия этих предметов.

Выпишите сначала названия тех предметов, которые мы нашли в лесу, а затем — тех, которые мы нашли в реке и около реки».

Приём двойного обуславливания решения задачи может быть применён и в других формах, например, отбор предметов по двум и более признакам:

а) Красные и вкусные: малина, вишня...

б) Плавают и летают: гуси..., и т. д.

В старших классах вспомогательной школы учитель, работая с учащимися над классификацией, использует более отвлечённый материал; в отдельных случаях для этого берутся уже не названия непосредственно наблюдаемых предметов, а, собственно, словесный материал (обороты речи, отдельные части прочитанных произведений и т. п.).

Вот несколько примеров таких упражнений:

1) Выберите, какие определения дают разные авторы снегу (снег пушистый, снег серебристый и т. д.).

2) Выберите, как определяют разные авторы звук ветра (завывает, гудит и др.).

3) Выберите, как определяют разные авторы небо:

а) весной (голубое, ласковое...),

б) осенью (серое, хмурое...).

Выберите и запишите из сказки «Мужик и барин» отдельные места, которые показывают:

а) как одет мужик;

б) как одет барин.

Принципом, на основе которого учащиеся классифицируют предложенные им объекты, может быть также и подведение данных видовых

понятий под понятие рода. Наиболее широко эти упражнения практикуются в старших классах вспомогательной школы, но наиболее простые виды их возможно предлагать учащимся и в период первоначального обучения. Допустим, что учащиеся I и II классов под руководством учителя уже в состоянии подобрать названия *игрушек, посуды, одежды* и т. д.

В III классе возможность проводить такие упражнения значительно расширяется; здесь учащиеся классифицируют по родовому признаку такие объекты, как:

- а) времена года,
- б) деревья,
- в) животных.

Осложнение заданий здесь пойдёт в том же, примерно, направлении, как мы указывали выше, когда речь шла о разгруппировке предметов по месту их нахождения, по цвету, форме и др. Так, например, вместо составления одной группы предметов, требуется распределить данные предметы на две группы в соответствии с принадлежностью каждого из них к тому или иному роду: «Выпишите отдельно названия *«домашних животных»*, и *«диких животных»*. «Распределите данные слова на три группы: *деревья, ку тарники, травы»*.

В зависимости от степени овладения процессом классификации в указанных выше формах, возможны простейшие виды такой группировки знакомых учащимся объектов, которые предполагают постепенный переход от более общих понятий к более частным понятиям, например:



При наличии соответствующих навыков устанавливается различие между более широкими и более узкими понятиями. Возможно предложить учащимся упражнения следующих типов:

а) Даны слова: сомы, щуки, окуни, ерши, лещи, рыбы, судаки, пескари.

Требуется: списать данные слова, поставив обобщающее слово (родовое понятие) первым: «Рыбы—сомы, щуки, окуни, ерши, лещи» и т. д.

б) Дан ряд слов: сосна, дуб, белка, берёза, осина, дятел, ель, рябина, гусеница, орешник, лён.

Требуется: выделить слова, обозначающие однородные понятия, и списать их, дав им обобщение соответствующим словом, например: «Сосна, дуб, берёза, осина, ель, рябина, клён — деревья».

Работа над формированием у учащихся понятий и классификацией их, как, впрочем, и над другими логическими операциями, например, сравнением объектов, в свою очередь требует умения находить и различать в данном объекте его существенные (основные) и несуществен-

ные (случайные) признаки. Упражнения с целью выработки у детей этого умения также должны систематически вестись в школе.

Вначале упражнения данного типа проводятся в связи с непосредственным изучением простых, хорошо знакомых учащимся, предметов. Например, дети под руководством учителя рассматривают один из находящихся в классе стульев. Допустим, они устанавливают, что у данного стула имеется сиденье, спинка, ножки, покрашен стул в чёрный цвет, на спинке имеется узор и т. д. Ставится вопрос: необходимы ли все отмеченные признаки данного стула для всех стульев вообще? Чтобы разрешить этот вопрос, рассматриваются другие стулья, находящиеся в классной комнате. В результате оказывается, что у всех стульев есть сиденье, спинки и ножки, но цвет у всех стульев не одинаков, узоры также не у всех стульев имеются. Таким образом, учащиеся наглядно убеждаются в том, что у каждого предмета можно найти части или признаки, необходимые для данного предмета, а наряду с этим и такие признаки и части, которые являются случайными, т. е. необязательными для данного предмета.

В дальнейшем, примерно, в III—IV классах вспомогательной школы возможно значительную часть упражнений строить в чисто словесной форме на основе имеющихся у детей представлений.

Допустим, на классной доске пишется или вывешивается таблица с таким текстом:

- 1) *стол* — верхняя доска, ножки, ящик, скатерть;
- 2) *комната* — потолок, пол, ковёр, окно, дверь, печь;
- 3) *река* — берега, камыш, вода, песок, остров, дно;
- 4) *город* — дома, спичечная фабрика, улицы, зверинец, население.

Предлагается записать названия основных объектов (стол, комната и т. д.), а рядом с каждым из них то, без чего этот объект не может существовать, например: река — берега, вода, дно.

Здесь же следует указать на важность овладения учащимися такими логическими операциями, как определение в структуре данного объекта основных элементов и элементов второстепенных, частных (хотя и не всегда эти последние можно отнести к категории случайных признаков).

Если мы возьмём текст повествования или описания, над которым учащимся приходится часто работать, анализируя его содержание, то в данном случае эти частичные моменты играют роль конкретизирующих пояснений к основным мыслям и положениям. Упражнения, предложенные учащимся, могут идти здесь в двух основных направлениях.

Во-первых, учащиеся могут выдвигать те или иные положения, а затем развивать их, делая соответствующие пояснения. Например, составляется описание картинки, на которой изображён осенний ландшафт (улица осенью, мальчик идёт в школу, сзади бежит собака). По вопросам учителя дети формулируют основные фразы описания:

- Какая стоит погода? — Стоит плохая погода.
- Куда идёт мальчик? — Мальчик идёт в школу.
- Кто бежит за мальчиком? — За мальчиком бежит собачка.

Далее в процессе беседы дети под руководством учителя конкретизируют каждое из этих общих положений.

— Дети, вы сказали, что стоит плохая погода. Вспомните внимательно в картинку и продумайте, как пояснить, что погода действительно плохая? — спрашивает учитель.

Учащиеся частью самостоятельно, частью с помощью наводящих

вопросов учителя дают такие пояснительные фразы: «Дует сильный холодный ветер, идёт дождь; на улице лужи и грязь».

В таком же духе разрабатываются и другие части описания.

Во-вторых, учащимся предлагается не очень сложный текст и даётся задание: сократить данный рассказ или описание, оставив только основные предложения и опустив подробности и пояснения. К этой категории упражнений относятся сжатые пересказы содержания прочитанного.

5. Некоторые другие виды логических упражнений

Логическое определение предметов

Очень важно выработать у учащихся умение логически правильно определять предлагаемые им предметы-явления. Владение этой мыслительной операцией способствует уточнению понятий и вообще ясности мышления.

Для того чтобы ясно представить себе те конкретные задачи, которые стоят перед учителем в данном случае, необходимо уяснить себе сущность и формальные признаки определения как мыслительной операции:

а) *Определение* предмета нельзя смешивать с *описанием*. Если описание может включать в себя не только признаки существенные, но и случайные, то в состав определения должны входить только первые.

б) В определении предмета должно заключаться перечисление достаточного количества признаков, чтобы можно было составить об этом предмете полное и правильное понятие.

в) Главное слово, к которому относятся все перечисляемые далее признаки, должно в грамматическом отношении принадлежать к той же категории слов, к которой принадлежит и определяемое слово-понятие, например: *рубанок—инструмент*, который состоит из... и употребляется для... и т. д. Главное слово определения должно показывать род, к которому относится определяемое понятие.

Работа над определением предметов-явлений представляет собою довольно сложный и трудный процесс, а поэтому ведётся, главным образом, в старших классах вспомогательной школы, где учебной программой предусматривается усвоение целого ряда научных понятий (понятия естественноведческие, географические и др.). Однако первые шаги в смысле подхода к логическим определениям должны предприниматься и на более ранних ступенях обучения.

На первых порах дети неизбежно ограничиваются самыми общими, не всегда достаточно точными определениями. Хотя они и относят определённый предмет к соответствующему родовому понятию, но не указывают его характерных признаков, например: берёза — дерево, рубанок — инструмент и т. д.

Постепенно под руководством учителя они уясняют себе необходимость уточнить такое, по существу правильное, но не совсем точное определение. Вместе с этим они начинают искать необходимые для более точного определения признаки определяемого понятия. При этом количество таких признаков всё увеличивается, чем достигается максимальная точность определения, например:

а) силуэт — изображение;

б) силуэт — изображение, сделанное контуром;

в) силуэт — изображение, сделанное контуром и закрашенное одним каким-либо цветом.

Работа над составлением правильных и точных определений обычно проводится в форме коллективного обсуждения под руководством учителя. Например, учащимся предлагается ряд объектов с неполным указанием их существенных признаков:

- учебник — книга;
- остров — часть суши;
- вокзал — здание при железной дороге;
- или:
- завод — наличие машин;
- больница — присутствие врачей;
- театр — присутствие зрителей.

Перед учащимися ставится вопрос: достаточно ли здесь дано признаков каждого из перечисленных предметов, чтобы составить о них чёткое понятие? Если окажется, что таких признаков недостаточно, то учащиеся должны обсудить, какие же признаки необходимо указать дополнительно.

После такого обсуждения учащиеся приступают к формулировке определений каждого из данных предметов и записи.

Следует отметить, что работа по логическому определению тех или иных объектов, с которыми имеют дело учащиеся в процессе их обучения, естественно может быть связана с работой по составлению тематических толковых словариков по различным учебным предметам (естествознание, география, история), куда регулярно заносятся названия хотя бы основных понятий из области изученных дисциплин с их точным определением.

Возможно также организовать пользование и печатным толковым словариком, только при этом необходимо соблюдать чувство меры и не выходить за пределы возможностей детей.

Образование суждений

Совершенно бесспорной является чрезвычайная важность работы над правильным и чётким выражением в слове имеющихся у детей представлений и понятий.

Логическое суждение в нашей речи выражается в виде предложения, поэтому работа над формированием логически правильных суждений у учащихся в связи с обучением их родному языку находит своё место в работе над предложением.

Какие же логические упражнения возможны в работе над предложением в вспомогательной школе?

Здесь, по нашему мнению, работа должна вестись в трёх направлениях.

Первое — это формирование суждения как логически цельного и связного речевого выражения.

Прежде всего учащиеся должны осознать, что в предложении выражается определённая мысль. В этом плане практикуются следующие упражнения:

- а) подбор к отдельным картинкам соответствующих предложений из данных учителем;
- б) ответы на вопросы по картинкам и без них;
- в) выборка отдельных предложений из текста по заданиям учителя («Найди, что здесь сказано про кошку» и т. п.);
- г) расчленение сложного текста на отдельные предложения;
- д) составление предложений по данным словам (кошка лакает молоко).

Наряду с этим внимание учащихся фиксируется на том, чтобы мысль (суждение) и её словесное выражение были законченными и вообще цельными, т. е. включали бы в себя все необходимые элементы.

Если учащимся предложить такую запись: «Собака громко...», то они без особых затруднений поймут, что мысль (суждение) здесь не закончена и потому написанное ещё не есть предложение, что им предстоит закончить данное суждение и окончательно сформулировать предложение, его выражающее.

Упражнения по данному разделу строятся в основном по типу восстановления в предложениях отсутствующих в них элементов, например:

- а) ...растут на дубу;
- б) обрадованная девочка громко...;
- в) дикий... ревёт в глухом лесу.

Учащиеся также должны хорошо понимать, что предложения, выражающие то или иное суждение, должны представлять собой не просто ряд определённых слов, но именно грамматически связанных слов.

Выработке связности мышления и речевого выражения мысли способствуют упражнения такого характера:

- а) восстановление нарушенного порядка слов в предложении;
- б) составление нескольких предложений из данных слов (отбор слов к каждой из данных тем и расстановка этих слов в должном порядке);
- в) составление предложений из слов, данных в их первоначальной форме (дождь, итти, с, утро, до, ночь).

И, наконец, дети должны уяснить себе, что не все слова в предложении имеют одинаково важное смысловое значение, что одни слова выражают суть данного суждения, а другие — имеют служебное значение, конкретизируя, поясняя основную мысль предложения.

Упражнения, предлагаемые здесь учащимся, идут в двух направлениях:

- а) нахождение и выделение основных слов в предложении или сокращение распространённых предложений;
- б) развитие и конкретизация коротких предложений, путём введения в них слов, играющих роль определения, дополнения, содержащих характеристику различных обстоятельств действия, описываемого в предложении (когда, где, как производится это действие).

Второе из основных направлений, в которых должны идти упражнения с предложением — это постепенное усвоение учащимися основных структур логического суждения, выраженного в предложении, причём здесь также необходимо вести учащихся от более простого к более сложному.

Мы ориентировочно предложили бы такую последовательность логических структур предложения:

- а) констатация определённого единичного факта («Девочка играет в мяч»);
- б) объединение двух фактов («Блеснула молния и загредел гром»);
- в) сопоставление двух фактов («Ваня читает, а Зина слушает»);
- г) установление причинно-следственной зависимости («Стакан треснул, потому что в него налили горячей воды»);
- д) вывод, вытекающий из данного факта («Выпал снег, значит начинается зима»);
- е) обоснование данного положения («Серёжа труслив: он боится остаться один в тёмной комнате»);

Основные типы упражнений по данному разделу могут быть сведены к следующему:

- а) логический разбор предложений, данных в готовом виде;
- б) разработка новых образцов предложений данной структуры;
- в) заканчивание данных предложений. Например: «Ученика наградили книгой, потому что...»

Третье — основное направление — это лексико-стилистическая работа над предложением.

Сюда можно отнести следующие виды упражнений:

- а) замена одного предложения или отдельного элемента его другим, более конкретным: «У ворот росло развесистое *дерево*» — «У ворот росла развесистая *липа*» — «На площадке играли *дети*»; «На площадке играли *два мальчика и три девочки*».

- б) Перефразировка данного предложения в целом или в отдельных его частях: «*Враг перешёл к обороне*» — «*Враг перестал наступать и стал защищаться*»; «*Всё его имущество сгорело во время пожара*» — «*Всё его имущество погибло в огне во время пожара*».

- в) Расчленение слишком сложных структур на ряд более соответствующих логическим и стилистическим возможностям учащихся.

Например, даётся фраза из отрывка, взятого из «Детства» Горького: «Нас выпороли и наняли нам провожатого, бывшего пожарного, старика со сломанной рукой».

Учащиеся под руководством учителя перерабатывают эту фразу так: «Нас выпороли, потом наняли нам провожатого. Он был стар. Рука у него была сломана. Раньше он был пожарным».

- г) Сопоставление фраз, составленных в стиле нашей повседневной речи, с аналогичными образами, взятыми из литературно-художественных произведений.

Например, учащиеся по вопросам учителя составляют свои описания осени в таком виде:

«Наступает осень. Солнце редко показывается на небе. Дни стали короче. Листья с деревьев опадают. Часто бывают туманы. Птицы улетают на юг».

Затем детям предлагается прочесть стихотворение Пушкина:

Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день.
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась.
Ложился на поля туман,
Гусей крикливых караван
Тянулся к югу.

После этого идёт сопоставление отдельных предложений из собственного описания и из произведения Пушкина.

Работа над абзацем и планом

Наряду с логическим анализом отдельных предложений учащиеся должны упражняться и в анализе более широких частей своей и чужой речи, в частности, литературных произведений как в отдельных их частях, так и в целом.

Весьма существенными и ценными упражнениями в этом плане является работа над абзацем и планом читаемых учащимися текстов.

Прежде чем охарактеризовать упражнение того и другого типа, необходимо точно дифференцировать эти два понятия (абзац и план).

Абзац — это часть текста, заключённая между двумя красными строками; он включает в себя ряд предложений, связанных между собой общей мыслью. Деление на абзацы обеспечивает для читателя наиболее чёткое восприятие содержания авторского текста.

План — это система основных частей изложения, предусматривающая последовательность последних, логическую связь их без пропусков, повторения и забеганий вперёд.

Бывают случаи совпадения абзаца с определённой законченной частью (пунктом) плана, но чаще всего такую часть составляют несколько абзацев.

В качестве упражнений, связанных с работой над абзацем, возможно использовать такие:

а) Учащимся предлагается готовый текст, например, часть рассказа, рисующая наступление ночи:

«Солнце опускалось за лес. Оно бросало косые лучи, которые освещали верхушки сосен. Потом лучи гасли один за другим. Последний луч оставался долго.

Пение птичек постепенно ослабевало. Вскоре они совсем смолкли. Продолжали трещать одни кузнечики.

Запахло сыростью.

Становилось всё темнее и темнее. На небе сверкнула первая звёздочка, потом другая, третья».

Данный отрывок читается и разбирается под руководством учителя, причём устанавливается, действительно ли в каждом абзаце собраны предложения, относящиеся к одной мысли, нет ли здесь чего-либо лишнего, не принадлежащего разбираемому абзацу по существу.

Разбор заканчивается краткой формулировкой главной мысли, лежащей в основе каждого абзаца, так, например, в данном случае:

- 1) заход солнца,
- 2) умолкающие звуки,
- 3) запах сырости,
- 4) первые звёздочки.

б) Учитель пишет на классной доске сплошной текст, а учащиеся обсуждают его и сообща устанавливают, как разбить его на абзацы. В дальнейшем наиболее простые тексты даются для самостоятельной работы учащихся.

в) Предлагается три-четыре последовательно расположенных фразы, относящиеся к одной общей теме. Учащиеся должны развить каждую из этих фраз в целый абзац, добавив к ней одну-две последующих фразы.

г) Учащимся даётся задание написать коротенькое сочинение или описание картинки, заранее устанавливается, что изложение должно состоять из 2—3—4 небольших абзацев.

Понимание сущности деления текста по абзацам, пользование этим приёмом при письме собственных изложений важно ещё и тем, что в этом случае письменные работы учащихся приобретают большую чёткость в смысле своего оформления.

Теперь перейдём к работе над планом.

Наиболее распространённым видом упражнений здесь является подыскивание заголовков для отдельных частей текста. Вначале это делается путём подбора соответствующих заголовков, из данных учите-

лем, а далее учащиеся в результате разбора той или иной части текста формулируют её заглавие.

Особо следует указать на такой приём, как выбор в качестве заглавия соответствующего предложения из самого текста, что способствует углублению анализа последнего. Например: вот как могут быть даны заголовки отдельных частей стихотворения Н. А. Некрасова «Генерал Топтыгин»:

- а) По дороге столбовой едет парень молодой.
- б) Нагоняет ямщикок жожака с медведем и т. д.

Следующим видом упражнения, весьма полезным в отношении выработки у учащихся умения самостоятельно анализировать читаемый текст, является деление данного текста на основные его части по готовому плану. Конечно, структура используемых здесь текстов должна быть достаточно простой и чёткой.

По мере освоения приёмов, описанных выше, возможно ввести в практику и третий вид планирования, когда учащиеся самостоятельно расчленяют несложные тексты на их основные части и дают название последним.

В отдельных случаях построение текста, последовательность его частей не совпадает с той последовательностью событий, которые описываются в данном тексте. Примером этого может явиться рассказ Л. Н. Толстого «Как волки своих детей учат». В этом рассказе сначала говорится о том, как автор увидел картину погони пастушонка за волками, уносящими ягнёнка; затем о том, как отбили ягнёнка у волков, и, наконец, рассказ пастушонка о похищении волками ягнёнка.

Задача, поставленная здесь учителем, заключается в том, чтобы учащиеся передали описанные в рассказе события в той последовательности, как они протекали в действительности.

Работа с учащимися проводится в данном случае в таком плане:

а) читается, разбирается, даётся название каждой части рассказа и определяется заголовок;

б) полученный таким образом план рассказа рассматривается и реконструируется, т. е. пункты его располагаются в последовательности протекания событий в действительности (последний пункт плана: «Похищение волками ягнёнка» — ставится первым);

в) содержание прочитанного рассказа передаётся учащимся не по плану текста, а в порядке реконструированного плана.

И, наконец, простейшие упражнения в переработке простого плана в сложный. Здесь, по существу, сочетается работа над планом с работой над абзацем. Сначала текст разбивается на его основные части, каждой части даётся заглавие, — это составление плана. Далее в пределах каждой части текста разбираются отдельные абзацы, формулируются главные мысли абзацев — это будут подпункты плана.

Такие упражнения, да и то в самом элементарном виде, проводятся только в старших классах вспомогательной школы.

III. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В предыдущих главах мы характеризовали отдельные виды логических упражнений, которые могут найти место в плане работы по обучению русскому языку в вспомогательной школе. В сумме мы должны обеспечить выработку у учеников тех логических умений и навыков, которые организовали бы и подняли на достаточный уровень развития логическое мышление умственно-отсталых детей.

Отбор упражнений в соответствии с категориями тех логических операций, которыми должны овладеть учащиеся, составляет только одну сторону дела.

Второе, что является здесь чрезвычайно важным, — это организация практического проведения этих упражнений на уроках русского языка.

Было бы совершенно неправильным думать, что логические упражнения различных видов должны проводиться изолированно как придаток к общей учебной работе и что один вид их должен как-то следовать за другим. Наиболее целесообразной и наиболее соответствующей принципам воспитывающего обучения является такая организация работы, когда перечисленные различные виды логических упражнений входя как отдельные элементы в процесс выполнения основных работ по родному языку (чтение, устное и письменное изложение, грамматические упражнения и др.), сочетаются в различных комбинациях.

При организации проведения логических упражнений с учащимися следует планировать занятия так, чтобы те или иные мыслительные операции (анализ, сравнение, обобщение и т. д.), сначала осуществлялись детьми на основе непосредственного восприятия (при наблюдении подлинных предметов, при работе по картинкам), а затем уже следовала работа в этом же направлении со словесным материалом.

Приведём несколько примеров такой увязки специальных упражнений с основными видами работ, проводящихся в школе в связи с обучением детей родному языку.

1. В I классе вспомогательной школы, в связи с изучением классного помещения, проводится беседа на тему: «Окно».

Учащиеся подходят с учителем к окну.

— Дети, надо снять цветы. Скажите, на чём стоят эти цветы?

— На окне.

Учитель объясняет, что часть окна, на которой стоят цветы, называется *подоконником*, потому что она находится *под окном*.

— Теперь надо открыть окно. Коля, сделай это.

Ученик дергает раму, но окно не открывается.

Учитель показывает на задвижку:

— А что это?

— Это, чтобы закрывать окно.

— Это *задвигка*, — объясняет учитель, — её *зادвигают*, чтобы окно не открывалось. Коля, отодвинь задвижку.

— Дети, скажите у всех ли окон есть задвигка?

Учащиеся осматривают все окна в классе и находят, что задвигки есть у всех окон.

— А у нас дома у окна не задвигка, а крючок, — говорит один ученик.

— Да, это бывает: вместо задвигки — крючок, — подтверждает учитель, а затем говорит: — Вот, дети, мы рассмотрели окно и нашли в нём подоконник и задвижку; теперь посмотрите, что ещё есть у окна?

— Стёкла.

Учащиеся считают стёкла в окне и сравнивают их по величине.

— А во что вставляется стекло?

— В окно.

Учитель даёт детям понятие о раме.

— А это форточка, — подсказывает один из учащихся.

— Да, а у всех окон есть форточки?

Учащиеся снова осматривают окна в классе и устанавливают, что не все окна имеют форточки.

— А что это у форточки? — спрашивает учитель, показывая на задвижку.

— Это тоже задвижка.

— Такая ли это задвижка, как у окон?

— Нет, эта меньше.

Затем дети под руководством учителя устанавливают, что у данного окна имеются такие части: рама, стёкла, подоконник, форточка, задвижка.

Таким образом, из приведённых здесь выдержек из конспекта урока развития речи мы видим, как отдельные логические операции (расчленение данного объекта на части, выделение существенных признаков, сопоставление отдельных частей) органически входят в качестве элементов в беседу учителя с детьми.

2. В IV классе вспомогательной школы, в связи с чтением рассказа Чехова «Ванька», учащиеся работают над темой: «Как живёт Ванька у сапожника». Разработка этой темы проходит по следующим этапам:

а) Учащиеся под руководством учителя перечитывают отдельные места рассказа, где описываются различные случаи жизни Ваньки у сапожника, и формулируют главную мысль каждого из этих отрывков.

б) Разобранные таким образом отрывки сопоставляются, и учащиеся устанавливают, какие именно случаи своей жизни описывает Ванька в письме к деду (условия жизни, питание, работа, отношение к Ваньке взрослых), причём приходится уже делать некоторые обобщения, например, под рубрику «отношение взрослых» подводятся отношения к Ваньке хозяина, хозяйки и подмастерьев.

в) Составление плана изложения, т. е. установление последовательности в описании различных сторон жизни Ваньки и повторное перечитывание выделенных мест рассказа уже в порядке последовательности пунктов плана.

г) Связное изложение проработанного по плану материала своими словами.

В процессе выполнения этой работы находят себе место такие логические операции, как деление целого на части, определение их основного содержания, сопоставление, обобщение.

3. Пример разбора серии картин по их содержанию, облегчающего установление связей между ними.

Даны три картинки на тему «Покатался».

Деревенская улица летом
Ребята играют в городки
Трое ребят ловят жеребёнка

Ребята поймали жеребёнка и
сажают на него одного мальчика

Жеребёнок вскинул задними
ногами и сбросил седока

Вопросы учителя, по которым учащиеся анализируют содержание первой картины, следуют в таком порядке.: «Где и когда это происходит? Во что играют ребята? Что делают три мальчика?»

Разбор второй картинки начинается с вопросов: «Удалось ли ребя-

там поймать жеребёнка? Что они стали делать?» Таким образом, между описанием первой и второй картинке получается связь, т. е. описание второй картинке является прямым продолжением описания первой картинке.

Соответственно этому разбор второй картинке заканчивается вопросом: «Как чувствовал себя мальчик на коне?», а разбор третьей картинке начинается вопросом: «Что вдруг сделал жеребёнок?» Здесь также естественно получается связность между частями рассказа: «Мальчик не умел ездить на лошади и сильно испугался. Жеребёнок брыкнул задними ногами и сбросил мальчика».

* * *

На примерах приведённых выше образцов различных учебных занятий возможно проследить, как вполне естественно включить те или иные логические упражнения в живую ткань педагогического процесса.

Конечно, мы здесь далеко ещё не разрешаем до конца всех организационных и методических вопросов, связанных с практикой осуществления планомерного развития логического мышления наших учащихся. Да мы и не претендуем на это.

Задача данной статьи — раскрытие конкретного содержания логических упражнений в связи с обучением умственно-отсталых детей русскому языку. Учителю вспомогательной школы здесь даются руководящие установки, которые помогут ему разобраться в массе отдельных видов работ, имеющих целью развитие логического мышления учащихся. Конечно, в каждом отдельном случае при планировании работы с детьми придётся ещё много поработать, чтобы отобрать для данного класса доступные виды основных логических упражнений, расположить их в определённой системе и найти им место в связи с основными видами работ по русскому языку. При этом необходимо также иметь в виду, что практическое проведение логических упражнений должно быть дифференцировано в зависимости от индивидуальных особенностей развития мышления отдельных учащихся. Так, например, в отношении одних учащихся большое внимание придётся уделить аналитическим операциям, в отношении других — больше заняться воспитанием умения устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями и т. д.

Разработка вопроса о логических упражнениях в связи с обучением русскому языку ни в коем случае не должна быть понята как ограничение работы по развитию и коррекции мышления учащихся рамками данного учебного предмета. Арифметика, естествознание, география также представляют в данном отношении богатейшие возможности и должны быть использованы в смысле усвоения детьми различных операций мышления.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. П. ФЕОФАНОВ
кандидат педагогических наук

Развитие предложения в детской речи, в частности, развитие структуры простого предложения служило предметом изучения многих исследователей.

За признак развития предложения принимали увеличение числа слов в фразе и по этому критерию делили развитие детской речи на несколько стадий: слова-предложения, ранние предложения, предложения в 3—4 слова и предложения в 6—8 слов. Определялись и сроки прохождения отдельных стадий. Известный уровень развития предложения обычно связывали с развитием словаря, но некоторые авторы не считали этот признак показательным для всего периода детского возраста, а лишь до 4¹/₂ лет, поэтому начались поиски другого, более симптоматического признака, глубже характеризующего развитие детской речи. В качестве такового был выделен признак усложнения структуры предложения.

Ряд авторов изучал особенности построения предложений в письменной речи учащихся различных классов массовой школы.

Из отечественных авторов изучением этого вопроса занимались: В. П. Вахтеров (1910), И. М. Соловьев (1927), П. С. Афонский (1928), М. П. Феофанов (1933), В. С. Филатов (1933), В. А. Добромыслов (1937) и другие, а по школам специального типа — Л. В. Занков и М. Ф. Гнездилов (1936).

В работах указанных авторов выяснены некоторые особенности синтаксического построения письменной речи учащихся массовой и вспомогательной школ, но в самых общих чертах. В исследовании Л. В. Занкова и М. Ф. Гнездилова эти данные относятся к младшим классам вспомогательной школы. Наша работа, представляющая собой дальнейшую ступень этих исследований, проведена с целью выяснения тех особенностей в построении письменной речи, которые не затронуты предшествующими авторами, как, например: использование учащимися частей речи в предложении в связи с развитием выражаемых суждений и в связи с построением словосочетаний в составе предложения.

Предшествующими исследованиями выяснено, что под влиянием обучения в школе формирование простого предложения в письменной речи учащихся претерпевает существенные изменения: 1) число слов в предложении увеличивается с повышением класса обучения; 2) увеличивается процент простых распространённых предложений сравнительно с простыми краткими (Афонский, Феофанов и др.). Найдено так-

же, что изменяется и процент различных частей речи, используемых учащимися. Но вопрос о развитии простого предложения как единицы речи и мысли, как акта суждения необходимого внимания авторов не привлёк.

Всем предшествующим исследованиям присущ в той или иной степени основной, существенный порок: рассмотрение языковых форм проводилось в отрыве от смыслового содержания, выражаемого ими. Не подчёркивалась в них существенная связь развития речи учащихся с развитием их мышления в условиях обучения. Детская речь, в частности, предложение как единица речи и мысли, не рассматривалась как выражение осознания связей и отношений между вещами и явлениями действительности, как выражение обобщённого познания действительности.

В методологическом плане такой подход к рассмотрению детской речи (в частности, природы предложения) имеет в своей основе формалистические концепции, широко распространённые в современной лингвистике.

ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА НАШЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ. МЕТОДИКА. КОНТИНГЕНТ ИСПЫТУЕМЫХ

В нашем исследовании нами поставлена следующая задача: изучить особенности процесса формирования простого предложения в письменной речи учащихся вспомогательной школы. При этом письменная речь учащихся рассматривается нами как орудие мышления и как средство общения. Речь учащихся развивается в связи с развитием потребности в общении с окружающими и в условиях обучения в школе. При этом мы рассматриваем простое предложение как единицу речи и мысли, как выражение акта суждения (Н. Грот, И. И. Мещанинов и др.). В предложении суждение облекается в определённую языковую форму. Это — «словесное выражение единицы мышления» (А. А. Шахматов) или суждения. Вместе с тем суждение является и отправным пунктом логики (П. С. Попов).

Строя простое предложение, учащийся строит вместе с тем в плане мыслительной операции своё суждение. Но для психолога процесс формирования суждения и мышления учащихся и выражение его в речевой форме представляет интерес не только как процесс логического порядка, но и как психологический процесс. В речевом мышлении ребёнка, в частности, в процессе выражения его суждений в форме предложения, логическое и психологическое проявляются в единстве, они сочетаются в зависимости от различных условий различным образом, но в основе своей законы логики суть отражения объективного мира в субъективном сознании человека. Мысль с её формами прежде всего есть отражение материального мира.

В свете этих основных установок процесс выражения суждений учащихся в речевой форме представляется во всей своей сложности как процесс психологической и логической природы. Он имеет у учащихся длинный путь развития, протекающего в условиях школьного обучения и в связи с изменением содержания их мышления, благодаря обогащению научными знаниями как по родному языку, так и по другим учебным предметам.

Мышление учащихся, их суждения о предметах и явлениях действительности становятся всё более полными, точными, что находит своё выражение и в построении предложений в письменной речи. Строящиеся из слов предложения представляют собой цельную смысловую

единицу, единое грамматическое целое. Это целое, в свою очередь, состоит из отдельных смысловых единиц, получающих своё грамматическое соединение.

Подлежащее и сказуемое — главные члены предложения, они являются выразителями членов коммуникации — субъекта и предиката. При наличии их в предложении, они являются носителями основных понятий высказывания и занимают господствующее положение. Около них с помощью различных синтаксических приёмов группируются другие, по смыслу относящиеся к ним слова (И. И. Мещанинов).

Рассматривая усложнение синтаксического построения предложения, необходимо обратить внимание на один из важнейших моментов, характеризующих это усложнение, — образование синтаксических словосочетаний, выделяемых в составе предложения.

При образовании этих словосочетаний важное место занимают наречия, выражающие различные смысловые значения. Увеличение их в составе словосочетаний способствует тому, что учащиеся выражают свои мысли, суждения в письменной форме со всё большей полнотой и точностью. В нашем исследовании этот момент учтён.

Наряду с процессом оформления в письменной речи учащихся предложения как единицы речи и мысли, идёт и процесс сочетания его с другими такими же единицами.

В качестве объекта исследования нами были взяты учащиеся IV, V и VI классов вспомогательной школы. Использованы были следующие методические средства: 1) давались сочинения на разные темы по картинкам и без них. С учащимися были проведены сочинения на следующие темы: «Арест шпиона», «Упал с дерева», «Как мы провели праздник», «Мальчик-герой», «Каких я знаю животных» и др.; 2) по сочинениям изучались особенности в синтаксическом построении простого предложения, в частности, ошибочные, неточные построения; 3) был поставлен специальный эксперимент по нескольким вариантам метсдик: а) составление предложений со включением в их состав глаголов, данных в личной форме, например: «идёт», «играет» и др.; б) распространение данных простых кратких предложений со включением в них известных предлогов; в) заполнение в данном тексте пропущенных предлогов и незаконченных флексий, например, «мы пришли к(обед)»; «Пограничник спустил ... цепи собаку» и др. Был использован также «обучающий» эксперимент, в целях выявления возможностей учащихся к более совершенным построениям простых предложений с помощью учителя. В некоторых случаях проводились беседы с учащимися для выяснения происхождения ошибок, характера совершаемых операций, понимания выражаемых синтаксических связей и др.

Исследование проводилось в сравнительном плане: брались для изучения учащиеся вспомогательной и массовой школы; из учащихся вспомогательной школы — 18 человек (по 6 чел. из IV, V, VI классов), сочинений изучено 150; испытуемых из нормальной школы взято 12 чел. (по 4 чел. из II, III и IV классов), сочинений изучено 250. Принципы отбора испытуемых: в вспомогательной школе — по заключению отборочной комиссии с диагнозом «олигофрения» и по успеваемости не ниже средней; испытуемыми из массовой школы были средние по успеваемости учащиеся.

УСЛОЖНЕНИЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Нами выяснено, что с повышением класса обучения в школе состав простого предложения в речи учащихся усложняется за счёт всё большего разнообразия используемых второстепенных членов предло-

жения. Благодаря этому происходит не только простое увеличение числа слов в предложении, но и усложнение, обогащение его языковыми формами и смысловым содержанием. Важным моментом при исследовании этого вопроса является выяснение, за счёт каких членов предложения развивается простое предложение. С этой целью нами изучен процесс усложнения предложений как в сочинениях учащихся, так и в эксперименте при построении отдельных предложений

В сочинениях учащихся IV класса встречаются такие второстепенные члены предложения: дополнения (прямые и косвенные), обстоятельства места, образа действия, цели и определения. Таким образом, состав предложения в письменной речи учащихся IV класса уже довольно богат разнообразными членами. Нет лишь обстоятельств времени и причины.

Если проследить существенные изменения в соотношениях процента наличия различных второстепенных членов предложения в речи учащихся с IV по VI класс, то наиболее выделяющимися из них являются следующие: 1) последовательно повышающийся процент определений, 2) обстоятельства образа действия, 3) обстоятельства времени, 4) уменьшающийся процент обстоятельств места и дополнений.

Если сравнить состав предложений, взятых из сочинений учащихся и из эксперимента, по распределению в них второстепенных членов, то видны следующие общие черты и различия: 1) общим как в сочинении, так и в эксперименте является то, что в составе простого предложения преобладающее место занимают второстепенные члены предложения: дополнения, обстоятельства места, образа действия, определения; 2) общим явлением следует считать и то, что обстоятельства причины и времени имеются в незначительном проценте и лишь в V и VI классах. Но есть и различия. В предложениях, полученных в эксперименте на составление предложений по глаголам, данным в личной форме, у испытуемых всех классов отмечен больший процент обстоятельств цели и образа действия. Это объясняется семантическим значением глаголов, которые давались для составления предложений, например: охотились, пахали, играли, катались и др. На последние два глагола давались предложения с большим процентом обстоятельств образа действия, а на первые два — с обстоятельством цели.

По богатству языковых форм простое предложение у учащихся IV—VI классов вспомогательной школы, в сравнении с учащимися тех же классов массовой школы, более просто, более близко к устной речи. Это находит своё выражение в следующих признаках: 1) в меньшей степени выражаются разнообразные связи и отношения, в частности, в образовании словосочетаний; 2) выражаемые отношения по преимуществу таких видов и категорий, которые имеют наглядную основу (пространственные прямого значения и др.). Синтаксическое построение простого предложения менее оформлено: отмечаются даже до VI класса ошибки, неточности в логике построения предложения (принятый порядок слов в предложении, согласование, управление, расчленение отдельных предложений).

У учащихся массовой школы некоторые из этих ошибок также встречаются, но в более сложных по своей структуре предложениях. Учащиеся вспомогательной школы с большими трудностями усваивают логику построения простого предложения, в особенности в части выражения отношений более абстрактного типа, которые не основаны на их непосредственном восприятии.

УВЕЛИЧЕНИЕ РАЗНООБРАЗИЯ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В СОСТАВЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Увеличение числа второстепенных членов в предложении имеет тесную связь с использованием в большем разнообразии различных частей речи. Мы остановимся, главным образом, на использовании имён прилагательных, наречий и, в некоторой степени, местоимений. Рассмотрим сначала состав отдельных предложений, полученных в результате эксперимента с заданием на составление предложений с включением в них глагола, данного в личной форме, или предлога.

В этом эксперименте учащиеся IV—VI классов давали с одними и теми же глаголами предложения весьма различного состава, судя по разнообразию использованных ими частей речи (табл. 1).

Таблица 1

Типические образцы предложений, полученных в двух видах эксперимента

IV класс	V класс	VI класс
<i>Предложения, составленные по данным глаголам</i>		
Дети учатся в школе	Я учусь в школе хорошо	Я хочу учиться на хорошо и отлично
Получу от товарища книгу	Я получу в школе хорошую книгу	(Сведений нет)
В комнате растёт цветок	В нашем саду растёт роза	В саду растёт дерево
Лодки ездят по реке	Папа ездит по большим городам	Поезда ездят по железной дороге
<i>Предложения, составленные по данным предлогам</i>		
(Сведений нет)	По дороге шли бойцы	По лесной тропинке шёл охотник
(Сведений нет)	Для пустыни нужна вода	Для детей надо готовить утром всё для письма
От дома виден лес	От нашего дома немцы отступают	От большой дороги шла узенькая тропинка

Анализ этих предложений показывает, что усложнение состава предложений второстепенными членами идёт за счёт использования более разнообразных частей речи. Естественно, что это усложнение происходит и с помощью других средств, но этого мы пока не коснёмся.

В первом ряду предложений (табл. 1), составленных на один и тот же глагол «учиться», учащиеся IV, V и VI классов дают предложения разной сложности по языковому построению и по смысловому содержанию. Это усложнение осуществляется путём использования наречий и имён прилагательных. Смысловое содержание предложения, благодаря включению в него наречия, становится богаче по своему содержанию, а вместе с тем оно обогащается и элементом отвлечения, так как наречие является «отвлечённым названием признака» (Шахматов). Кроме того, благодаря использованию наречия смысловой контекст предложения обогащается и увеличением выражения отношений.

Во втором ряду — усложнение предложения у учащихся V класса в сравнении с учащимися IV класса происходит благодаря использованию имени прилагательного качественного, которым выражается (как и вообще именем прилагательным) пассивный признак, мыслимый в отличие от предмета или явления. Таким образом, с помощью использования имени прилагательного усложняется не только языковой строй предложения (добавочный второстепенный член), но обогащается и его смысловое содержание, а вместе с этим оно становится и более отвлечённым. То же мы видим и в последующих рядах предложений. Обогащение получается благодаря местоимениям («В нашем саду», «От нашего дома»), которые выражают отношения и относительные признаки.

Следовательно, обогащение письменной речи учащихся V и VI классов наречиями, прилагательными и местоимениями способствует усилению смыслового содержания предложений и пополняет его элементами отвлечения. В ещё большей степени можно видеть это обогащение из анализа предложений, взятых из сочинений учащихся. Так, в сочинениях учащихся на тему «Арест шпиона» мы встречаем у учеников IV, V и VI классов предложения, выражающие одну и ту же мысль, в следующих видах:

«Дети пошли в лес за грибами» (IV кл.).

«В один летний день Миша и Коля пошли в лес за грибами» (V кл.).

«Рано утром Петя и Коля пошли в лес за грибами» (VI кл.).

«Ранним утром ребята из этого села пошли в лес за грибами» (V кл.).

«Коля и Ваня пошли в лес за белыми грибами и душистыми ягодами» (VI кл.).

Если сравним эти предложения по употреблению в них различных частей речи, то увидим, что у учащихся V и VI классов предложение обогащается благодаря имени прилагательному, а также и наречию.

В связи с этим, выражаемое смысловое содержание предложения в значительной степени уточняется и становится более полным и законченным. Чем старше класс, тем эта точность и полнота выражаются сильнее: учащиеся используют более сложный языковой состав простого предложения. Развитие состава предложений путём использования имён прилагательных в особенности усиливается у учащихся, начиная с V класса.

Ещё более показательно это выявляется, если рассмотрим отрывки из сочинений учащихся различных классов, в которых описываются одни и те же факты. Так, ученик IV класса пишет: «Раз днём дети пошли в лес за грибами. Набрав грибов, Юра и Коля заметили, что-то в кустах шевелится. Это был шпион». Эти же факты учащийся VI класса описывает так: «Было яркое свежее утро. Коля и Ваня пошли в лес за грибами и душистыми ягодами. В лесу они собирали грибы, рвали цветы. И вдруг за зелёной берёзой мелькнула тень» (VI класс). Или: «Идут они по полю и вот виднеется лес. Лес был густой, пели птички, порхали бабочки. Около леса пахло душистыми цветами. Трава была высокая, свежая, густая» (VI класс).

Большее обогащение состава предложений разнообразными частями речи в сочинениях учащихся объясняется влиянием смыслового содержания всего сочинения в целом. Каждое из предложений в составе сочинения, являясь самостоятельной смысловой единицей, в то же время представляет собой и часть общего смыслового целого. Это положение оказывает существенное влияние и на построение предложения. Состав

предложений, а вместе с тем и всё содержание письменной речи обогащается именами прилагательными и наречиями. Благодаря этому она становится выразительнее в части качеств, признаков и отношений; что касается наречий, то мы рассмотрим их дополнительно, ввиду некоторой особой значимости их в обогащении смыслового содержания предложения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРЕЧИЙ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ IV, V и VI КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В возрастающем разнообразии частей речи, использованных для выражения различных членов предложения, важное место в письменной речи учащихся IV—VI классов школы занимают наречия. Они используются как для выражения с помощью их различных видов обстоятельств (места, времени, образа действия), так и для состава сложных словосочетаний.

Синтаксические словосочетания это — грамматические и смысловые единства, образующиеся в составе предложений; они выполняют роль членов предложения, например: «До отхода нашего поезда осталось 4 минуты», «Мы пошли в лес и гуляли до самого позднего вечера» и др.

В предложениях, составленных учащимися вспомогательной школы, наречия появляются в заметном количестве, вместе с увеличением числа прилагательных и местоимений. Это указывает на близость их по известным признакам. Наречие и местоимение означают представления об отношениях (А. А. Шахматов).

Рассмотрим на конкретном материале, как идёт обогащение наречиями письменной речи учащихся и что они дают для усложнения лингвистического и смыслового содержания простого предложения. С повышением класса обучения число используемых наречий в письменной речи увеличивается, увеличивается и разнообразие их видов и категорий (табл. 2).

Из данных таблицы 2 видно, что учащиеся IV класса вспомогательной школы используют в своих сочинениях 32 вида различных наречий, учащиеся V класса — 69 видов и учащиеся VI класса — 94 вида. Из данных этой же таблицы также видно, за счёт каких видов наречий обогащается письменная речь учащихся.

Наибольшее увеличение замечается по наречиям категории образа действия, число их видов от IV до VI класса повышается в 8 раз; следующие места занимают наречия категории числа (в 4 раза) и временные (почти в 3 раза). На последнем месте стоят наречия пространственного значения (увеличиваются более, чем в 2 раза). Вместе с тем в письменной речи учащихся увеличивается и процент наречий к общему числу слов. Так, в IV классе он равен 4, в V — 5, в VI классе — 6.

С повышением класса обучения происходит сильное увеличение в числе и разнообразии наречий, выражающих качества и образ действия. Учащиеся IV класса используют 12 видов, учащиеся V класса — 43 вида и VI класса — 89 видов. Особенно показательно в этом отношении последовательное обогащение выражения какого-либо качества действия с различной степенью его полноты и точности.

Возьмём, например, определение быстроты движения. От IV до VI класса включительно, представление учащихся об этом качестве действия в значительной степени расширяется. У учащихся IV класса встречается указание лишь на 2 признака: «вдруг», «быстро»; у учащихся V класса встречается еще 6 признаков, кроме имеющихся уже

Таблица 2

Виды используемых наречий

Класс обучения	К а т е г о р и и н а р е ч и й ¹			
	Пространственные	Временные	Образа действия, качества	Числительные
IV	куда, домой, навстречу, там, впереди, где, сзади, поближе, сбоку, около, дома, отсюда, откуда	потом, когда, однажды, тогда, до тех пор, после	вдруг, хорошо, весело, быстро, тяжело, нечаянно, жалко, очень, прекрасно, тоже, интересно, кроме	больше
V	вперёд, туда, набок, назад, вверх, далеко, дальше, тут, возле, вдали, здесь	сейчас, как-то раз, теперь, долго, пора	скоро, радостно, побыстрее, спокойно, сразу, опять, то и дело, частенько, очень скоро, скорее, по-кошачьи, сильнее, часто, громче, медленнее, совсем, благополучно, отлично, даже	побольше, много
VI	сюда, недалеко, вдалеке, среди, против	вскоре, рано, сперва, только, скоро	снова, по-летнему, именно, вероятно, мигом, подозрительно, навстречу, уныло, страшно, трудно, весело, тёмно, вместе	мало

у учеников IV класса, а именно: «скоро», «побыстрее», «сразу», «очень скоро», «скорее», «медленнее»; у учеников VI класса прибавляется ещё один признак: «мигом».

Вместе с тем за этот же период в речи учащихся множится выражение признаков, определяющих направление движения и точек пространственного положения предметов. Это происходит в связи с обогащением представления учащихся о движении в различных его видах. Так, представление о направлении движения обогащается следующим образом: IV класс — 2 варианта: «домой», «навстречу»; V класс — прибавляется ещё 5 вариантов: «вперёд», «туда», «набок», «назад», «вверх». У учащихся VI класса прибавляется ещё 2 варианта: «сюда», «вниз».

Неразрывно с этим идёт обогащение речи учащихся выражением определения точек пространственного расположения предметов, действий начальных и конечных пунктов движения. Так, у учащихся IV класса мы встречаем 7 вариантов определений: «там», «впереди», «сзади», «поближе», «сбоку», «около дома». У учащихся V класса встречаются ещё дополнительно 6 вариантов: «далеко», «дальше», «тут», «возле», «вдали», «здесь». У учащихся VI класса прибавляется ещё 4 определения: «недалеко», «вдалеке», «среди», «против».

Таковую же картину мы видим при анализе определений временных отношений, выраженных учащимися с помощью наречий. Так, у учащихся IV класса встречаются 4 варианта определений: «потом», «после», «до тех пор», «однажды». У учащихся V класса, кроме указанных, встречаются ещё следующие: «сейчас», «как-то раз», «теперь»,

¹ В каждом последующем классе помещаются только те наречия, которые появляются вновь в сравнении с предшествующим классом.

«долго», «пора». У учащихся VI класса дополнительно используются такие определения: «вскоре», «рано», «сперва», «скоро». Таким образом, у учащихся IV класса мы находим 4 определения, V класса — 9 и VI класса — 13 определений.

Анализ использования наречий в составе простого предложения показывает нам также, как выражается в речи учащихся развивающееся представление о внутренних переживаниях, в первую очередь, эмоциональной природы. У учащихся IV класса мы встречаем следующие определения: «весело», «жалко», «прекрасно», «интересно», «нечаянно», «тяжело», т. е. 6 определений. У учащихся V класса, кроме указанных, встречаются ещё следующие: «радостно», «спокойно», т. е. 2 определения. У учащихся VI класса находим ещё добавочно 4 определения: «подозрительно», «уныло», «страшно», «трудно». Таким образом, в IV классе встречается 6, в V классе — 8, в VI классе — 12 определений. Точно так же обогащается от IV к VI классу и содержание представлений о качестве действия. У учеников IV класса оно выражается определениями: «хорошо», «прекрасно», «очень хорошо», у учеников V класса добавляется определение «отлично». То же мы видим и при анализе выражения представлений о количестве и др.

Следующая таблица содержит ряд предложений, из которых видно, как обогащаются они благодаря наречиям (табл. 3).

Таблица 3

Обогащение предложений за счёт наречий

IV класс	V класс	VI класс
(Сведений нет)	Утром Петя и Коля пошли в лес за грибами	Рано утром Петя и Коля пошли в лес за грибами
Собака напала на след	(Сведений нет)	Скоро собака напала на след
Собака стала вырываться у пограничника	Вдруг собака стала вырываться у пограничника	(Сведений нет)
Ребята шли по лесу и заметили шпиона	Ребята спокойно шли по лесу. Вдруг увидели в лесу человека	(Сведений нет)
По следам нашли шпиона	Скоро по следам нашли шпиона	(Сведений нет)
Он вскочил на поезд	Он по-кошачьи вскочил на поезд	(Сведений нет)
Миша и Гриша идут домой из леса	Ребята стали быстро уходить из леса	(Сведений нет)

Анализ видов наречий, которые, по нашим данным, занимают в письменной речи учащихся преобладающее место, показывает, что:

а) первое место по своей значимости занимают наречия, выражающие признаки и качества действий-состояний; эти наречия имеются в наибольшем числе и увеличиваются в своей численности и разнообразии от младших классов к старшим наиболее интенсивно;

б) эти наречия, вместе с тем, выражают признаки свойства определённых категорий, относящиеся к движению в пространстве и времени, а также и к эмоциональной настроенности учащихся к сооб-

щаемым фактам. Всё это указывает на то, что у учащихся вспомогательной школы в этот период особенно обогащаются в своём содержании представления о движении предметов в пространстве, о качествах, признаках этого движения, о свойствах, качествах действий-состояний, совершающихся в пространстве. При этом учащиеся выражают с помощью наречий те признаки, качества и отношения, которые познаются ими на наглядной основе. Это в значительной степени относится и к наречиям временной категории, так как учащиеся в большинстве случаев указывают наречиями признаки, отношения, касающиеся непосредственной временной последовательности («потом», «после», «вскоре», «сперва» и т. д.).

Кроме того, важная категория признаков, выражаемых наречиями, это — признаки, качества внутренних переживаний учащихся, в первую очередь их эмоциональных переживаний. Наличие наречий этой категории показывает, что качества-свойства их являются для учащихся так же близкими по своей конкретности, как и указанные выше. Очевидно, те внутренние признаки и отношения, которые касаются деятельности, переживаний данной конкретной личности, являются так же доступными их пониманию, как и признаки внешнего характера.

Если сравним письменную речь учащихся вспомогательной школы и учащихся массовой школы, то увидим в ней и общие черты и существенные отличия. Общее заключается в том, что с повышением класса обучения в речи учащихся массовой школы увеличивается процент наречий, главным образом, качественных и образа действий. По другим видам (временные и пространственные) в полученных нами данных увеличение так последовательно не выявляется. В видах встречающихся наречий также нет существенных различий, но наречия используются учащимися массовой школы в более обобщённом и более абстрактном плане и в предложениях более сложной синтаксической структуры. Приводим примеры, взятые из сочинений на различные темы:

«Каждый колхозник старается больше и лучше работать» (III класс).

«Мне было бы очень скучно, если бы моя учительница не достала мне книг» (III класс).

«Раньше крестьянин работал в одиночку, пахал сохой, и был плохой урожай, теперь все работают сообща, пахут плугом и трактором и урожай очень большой и хороший» (III класс).

«Есть сходство в волосяном и роговом покрове» (IV класс).

«На Красной площади мне очень понравилась иллюминация, было очень много народу» (IV класс).

«Слон — это самое сильное животное в мире» (V класс).

«Вечером зажглись огни, стало очень красиво и радостно, как будто всё переменилось» (V класс).

«Но скоро стало темнеть и везде стали зажигаться огни» (V класс).

Обогащение предложений в речи учащихся наречиями в значительной степени усложняет языковой состав их, и вместе с тем предложения становятся более адекватными для выражения с наибольшей полнотой и точностью также усложняющегося смыслового содержания.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ

Обогащение простого предложения разнообразными частями речи (в особенности, наречиями, прилагательными) ведёт к усложнению его. Одним из важнейших признаков этого усложнения является образование сложных словосочетаний. Мы рассмотрим лишь синтаксические сло-

восочетания. Они представляют собою грамматические и смысловые единства, образующиеся в составе предложения, и выполняют роль членов предложения. С помощью их выражаются или отдельные представления, или сочетания представлений. Появление их в речи учащихся показывает нам, что в составе простого предложения как смыслового единства начинают выделяться сложные смысловые единицы, которые оформляются словесно в соответствии с законами языка.

Рассмотрим усложнение словосочетаний в письменной речи учащихся вспомогательной школы, начиная с IV по VI класс включительно. Так, ученик IV класса пишет: «До отхода поезда осталось 4 минуты»; ученик V класса строит такое предложение: «До отхода нашего поезда...»

В первом предложении обстоятельство времени выражено менее сложным словосочетанием («До отхода поезда»), во втором — для этого использовано более сложное словосочетание («До отхода нашего поезда...»). Это же мы видим и в двух следующих примерах:

«Мы пошли в лес и гуляли до вечера» (IV класс).

«Мы пошли в лес и гуляли до самого вечера» (V класс).

Благодаря тому, что обстоятельства времени выражаются у учащихся V класса (в сравнении с IV) более сложным словосочетанием, оно выражает и более богатое смысловое содержание.

Временная категория определяется у учащихся V класса более полно, более точно: не «до поезда» (IV класс), а «до нашего поезда» (V класс); не «до вечера» (IV класс), а «до самого вечера» (V класс).

Ещё большее усложнение выражения временного определения действия мы видим из сравнения следующих примеров:

«Однажды летом дети пошли в лес за грибами» (V класс). «Однажды в ясный, летний день дети пошли за грибами» (VI класс).

Учащиеся VI класса выражают обстоятельство времени довольно сложным словосочетанием («Однажды в ясный летний день...»), в сравнении с учащимися V класса («Однажды летом...»). Благодаря усложнению словосочетания, обстоятельство выражается с большей полнотой признаков. Это такое обстоятельство времени, в котором определяется не только дата времени, но и качества временного периода («ясный день»). То же обогащение смыслового содержания мы видим и при выражении с помощью более сложных словосочетаний признаков субъекта действия (подлежащего). Сравним следующие примеры: «На поляну вышел незнакомый человек» (V класс); «На поляну вышел незнакомый человек в рубашке и с чемоданом» (VI класс). Как видно из анализа этих примеров, усложнение словосочетаний способствует тому, что учащиеся с большей точностью и полнотой выражают в своей речи признаки известного предмета или действия; наличие более сложных словосочетаний в составе предложений показывает, что учащиеся обнаруживают и более совершенное умение устанавливать и выражать с помощью речевых средств отношения и связи между представлениями, которые входят в содержание предложения.

Рассмотрение процесса образования этих словосочетаний в перспективе развития (от младших классов обучения к старшим) показывает, что в основе этого усложнения лежит процесс образования представлений, а затем понятий со всё более обогащающимся содержанием. Усложнение этого содержания идёт за счёт увеличения числа различных признаков, входящих в содержание представления.

Если сравнить по развитию словосочетаний учащихся вспомогательной школы с учащимися массовой школы тех же классов, то

видно, что учащиеся массовой школы далеко опережают в этом отношении учащихся вспомогательной школы. Приведём типические примеры из сочинений учащихся массовой школы: «Лев прячется при помощи своей окраски» (IV класс), «Во время моего пребывания в Средней Азии...» (V класс), «При рождении детёнышей...» (V класс), «В течение его болезни...» (VI класс), «В зависимости от климата...» (VI класс).

Таких словосочетаний у учащихся вспомогательной школы мы не встречаем. В чём же существенное отличие словосочетаний у учащихся массовой школы от тех, которые мы находим у учащихся вспомогательной школы? Эти словосочетания более абстрактны по своему построению и отличаются более обобщающим характером, что объясняется: а) использованием слов более абстрактного и более обобщающего значения и б) большей абстрактностью выражаемых отношений. Такие термины и такие отношения ещё не доступны пониманию учащихся VI класса вспомогательной школы. У них встречаются словосочетания не меньшей сложности по числу слов, по числу выражаемых отношений, но используемые слова и выражаемые отношения более конкретного и менее обобщающего значения. И самое построение словосочетаний отличается более конкретным характером. Например: «Зоя с первых дней пошла в партизанский отряд» (VI класс). «Однажды в ясный зимний день я вышел...» (VI класс), «Хруст веток под его башмаками замирал где-то вдали» (VI класс), «Серёжа жил один после смерти матери» (VI класс).

Эти отличия объясняются тем, что процессы абстракции и обобщения в значительной степени затрудняют учащихся вспомогательной школы. По этой причине они с более значительными трудностями понимают и выражают в своей речи отношения обобщенного и абстрактного характера.

ПОСТРОЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СЛОЖНЫЙ АКТ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализируя с точки зрения психологии процесс выражения суждения, оформленного в виде предложения, необходимо остановиться на следующих основных моментах: 1) на самом акте суждения как мыслительном акте, протекающем в форме внутренней речи и 2) на выражении его в форме внешней письменной речи. Переход от внутренней речи к внешней — от речи, которая понятна для себя, к речи, понятной и для других, требует перестройки речевого выражения мысли (Б. М. Теплов). Он проходит нередко с большими трудностями; наблюдая акт письменной речи у учащихся, мы нередко видим, какие усилия прилагает он, чтобы найти для своей мысли адекватное речевое выражение.

В результате этого акт письменной речи в целом, в частности, процесс выражения своих мыслей в речевой форме, становится по преимуществу актом сознательным, приводящим к существенным изменениям в его психологическом содержании и течении: он усложняется за счёт усиления значения различного рода интеллектуальных операций — анализа смыслового содержания, излагаемого в данный момент (отбор необходимых представлений, установление связей и отношений между ними по смыслу, анализ и отбор необходимых языковых средств для их выражения и др.).

Психологическая природа процесса выражения учащимися своих мыслей и суждений в письменной речи вскрывается в некоторых суще-

ственных чертах в результате изучения его нами с помощью следующих методических приёмов: а) анализа неточностей и ошибок, допускаемых учащимися при построении предложений в своих письменных сочинениях; б) анализа результатов эксперимента, проведённого с учащимися вспомогательной и массовой школ (II, III и IV классы массовой школы; IV, V, VI классы вспомогательной школы); в) беседы учащихся об их ошибках, допущенных как в сочинении, так и в эксперименте (методика эксперимента описана в начале статьи). С помощью этих же методических приёмов удалось в общих чертах выявить и те основные операции, которые приходится совершать учащимся при выражении своих мыслей (суждений) в языковой форме предложений. При этом выяснилось, что процесс оформления мыслей в языковой форме предложений является сложным психологическим процессом. Он протекает у учащихся с значительными трудностями, которые преодолеваются ими под руководством учителя, использующего для этой цели различные методические приёмы.

Как нами уже было ранее указано, при выражении учащимися своих мыслей в письменной форме им приходится осуществлять две важнейшие операции: построение предложений как единиц речи, представляющих единство по своему смысловому содержанию, и сочетание этих единиц друг с другом с помощью особых языковых средств и с учётом смыслового содержания. Учащийся, осуществляя эти операции, побуждается учителем оформлять свои мысли в языковой форме в соответствии с известными правилами, требованиями логики языка, так как, усваивая родной язык, учащийся должен овладеть и логикой языка (Ушинский).

Все это требует от учащегося осуществления следующих операций:

1) установления известных отношений между представлениями, выражаемыми в словесной форме (синтаксические связи, согласования, управления и др.); 2) постановки членов предложения в известном принятом для данного языка порядке; 3) в более усложнённых типах простых предложений учащийся организует синтаксические словосочетания, которые образуют в составе предложения особые лингвистические и смысловые целые, являясь в то же время составной частью предложения; 4) создавая структуру простого предложения как единицу речи и мысли, учащийся должен вычленять его в своём сознании из контекста и устанавливать смысловые связи и отношения между этими единицами, выражая их определёнными языковыми средствами. В таком виде представляется психологический процесс акта выражения мыслей в письменной форме по данным самонаблюдения, которые получены нами от более старших учеников и взрослых.

Все указанные операции осуществляются учащимися различных классов с различной степенью точности и полноты. Одним из характерных показателей особенностей указанных операций являются ошибки учащихся в построении предложений и в выражении сочетаний их с помощью союзов в соответствии с их смысловым значением.

Рассмотрим виды ошибок, которые допущены учащимися как в процессе писания сочинений, так и при составлении отдельных предложений в условиях эксперимента.

Нами установлены следующие виды ошибок: а) ошибки на выражение отношений с помощью падежных форм в простых предложениях, различных по сложности синтаксической структуры и по смысловому содержанию; б) ошибки на размещение слов в предложении в известном

принятом порядке; в) ошибки на выражение отношений между предложениями с помощью союзов и союзных слов. У учащихся IV класса встречаются, хотя и в небольшом числе, ошибки на постановку в предложении слов в установленном порядке. Например «Володя с дерева сорвался и упал» (IV класс); «Она его принесла в комнату» (IV класс); «К реке погнала Оля гусей» (IV класс). Наличие этих ошибок объясняется тем, что учащиеся ещё не полностью усвоили логику построения предложения в этой его части. Такого рода ошибки в предложениях простой синтаксической структуры у учащихся массовой школы даже в III классе, по нашим данным, не встречаются. Это указывает на то, что логика построения предложения у последних усваивается быстрее. У учащихся IV, V и VI классов вспомогательной школы чаще встречаются ошибки в построении простых предложений при выражении отношений с помощью падежных форм. Это видно из следующих примеров: «Пограничники (с) собакой пошли искать шпиона» (IV класс), «Пограничники взяли (с) собой собаку и пошли в лес» (IV класс), «Шпион был одет (в) коричневом костюме» (V класс), «Он взял (с) собой собаку» (V класс), «Они сделали много героических поступки (ков)» (V класс), «Жульба быстро бежала по этому след (следу)» (IV класс), «Бориса (у) и Толю (е) начальник подарил золотые часы» (VI класс). В некоторых из этих предложений учащиеся делают ошибки на согласование («по этому следы (у)»).

Указанные ошибки в сочинениях учащихся немногочисленны, но они показывают, что учащиеся IV, V и VI классов вспомогательной школы ещё не во всех случаях преодолевают трудности управления и согласования при построении ими простых предложений.

У учащихся массовой школы не только V и VI класса, но даже IV класса, по нашим данным, этого рода ошибки в таких простых предложениях не встречаются. Эти ошибки показывают, что учащиеся вспомогательной школы овладевают выражением отношений с помощью падежных форм в составе простого предложения со значительно большими трудностями. Для выяснения причин этих ошибок нами использованы следующие средства: 1) беседы с учащимися, авторами этих ошибок, 2) анализ этих видов ошибок в более сложных видах предложений. Из бесед с учащимися выяснилось, что они правильно понимают смысл предложений, в которых сделали ошибки. Неточности в синтаксическом построении не мешали их правильному пониманию. Эти ошибки являются у них ошибками лишь с точки зрения логики построения предложения. В народной речи встречаются эти неточности и не мешают пониманию смысла предложений, очевидно, и у учащихся, сделавших ошибки, они объясняются влиянием разговорного быденного языка (Каринский, Добромыслов). При изучении подобного рода ошибок в предложениях более сложной синтаксической структуры выяснилось, что они происходят и по другой причине: учащийся пытается строить предложение более усложнённой синтаксической структуры, но он ещё не овладел логикой построения таких сложных предложений. В них необходимо выразить целый ряд связей и отношений, находящихся в иерархическом порядке; учащийся не в состоянии ещё понять и адекватно выразить в языковых формах требуемые отношения. Это видно из следующего примера: «В приказе говорилось, что за неподчинение приказа расстрел или через повешение» (VI класс).

При построении таких предложений мысль учащихся запутывается в словесной форме. В устной речи учащиеся, сделавшие такие ошибки, выражали нам (в беседе) свою мысль так, что было видно её понима-

ние, а в письменной форме у них получились ошибки. Такие ошибки в сложных по составу предложениях нередки и у учащихся массовой школы, ещё не овладевших логикой построения предложений более сложной синтаксической структуры.

При выражении отношений с помощью падежных форм у учащихся вспомогательной школы встречаются и другие виды неточностей и ошибок, а именно: при выражении ими отношений переносного значения, например: «Они доставили его в (на) пограничную заставу» (V класс), «Она (мама) взяла Колю в (на) руки» (IV класс), «Митя взошел в (на) паровоз» (V класс).

С целью вскрытия природы этих ошибок и причин их в беседе с учащимися выяснилось следующее: учащиеся вполне ясно понимают смысловое содержание этих предложений, но они не усвоили ещё тонких смысловых различий в выражениях некоторых отношений («на руки» — «в руки», «в паровоз» — «на паровоз»). Для них эти различия не выступают со всей ясностью, им кажется, что всё равно — сказать ли «на руки» или «в руки» и т. д. Когда же им задаётся прямой вопрос, например: «Лучше ли сказать: «Мама взяла Колю в руки», чем «На руки?», то подумав, некоторые из них отвечали: «Лучше сказать «на руки». Таким образом, побуждение «подумать» заставляет их осознать различия в выражении. То же и в других случаях.

Этого вида ошибки не встречаются у учащихся массовой школы даже в III классе. Кроме того, в сочинениях учащихся вспомогательной школы мы встречаем больший процент ошибок на выражения отношений переносного значения, чем у учащихся массовой школы того же класса обучения. Объясняется это тем, что отношения данной категории более абстрактны. Понимание их у учащихся вспомогательной школы развивается значительно медленнее в сравнении с полноценными школьниками.

Ошибки на выражение отношений переносного значения в значительно большем числе встречались у учащихся вспомогательной школы в эксперименте, т. е. тогда, когда они выражали эти отношения в контексте изолированного предложения. В сочинениях же они встречались значительно реже.

В условиях эксперимента некоторые виды ошибок на выражение отношений с помощью падежных форм получаются не только по вышеуказанной причине, но и по другим.

Рассмотрим типические виды этих ошибок и причины их.

В эксперименте на составление предложений с данными предлогами учащиеся IV класса вспомогательной школы дали с предлогами «по», «при» следующие предложения: «По полю бегает зайцы», «При школе ты должна убрать класс». В первом случае предложение составлено правильно, во втором есть ошибка (вместо «в школе» дано «при школе»). Учащаяся правильно понимает смысловое содержание данного предложения, а именно: «должна убрать класс в школе», но не зная точно вид отношения, выражаемого падежной формой с предлогом «при», она смешала его с отношением, выражаемым падежной формой с предлогом «в» («в школе»). Очевидно, семантическое значение предлога «при» учащемуся не вполне известно.

Отношение, выражаемое падежной формой с предлогом «при», более трудно для понимания учащихся, чем отношение, выражаемое падежной формой с предлогом «по».

Это же непонимание смысла отношений, выражаемых падежными формами в сочетании с некоторыми предлогами, видно и в эксперименте на заполнение пропусков предлогов в отдельных предложениях.

Учащийся в этом эксперименте даёт такие предложения: «Пограничник опустил (с) за цепь (и) собаку» (IV класс), «Волков убивают с (из) ружей» (IV класс), «Враг нападает за (из-за) угла» (IV класс), «Заяц прячется от врагов от (при) помощи своей окраски» (IV класс), «За болезнью (по болезни) я не выучил свой урок» (IV класс). Все эти ошибки, как выяснилось и из бесед с учащимися, объясняются тем, что учащиеся вынуждены были выражать отношение в предложении, которое по своей языковой форме и содержанию им ещё не свойственно. Такого вида предложений мы в их сочинениях не встречаем. Сами учащиеся без специального побуждения их к этому такие предложения не строят.

Таким образом, анализ ошибок приведенных видов показывает, что для правильного построения простого предложения учащимся необходимо иметь соответствующие представления, а также понимание известных видов отношений, которые необходимо выразить в данном предложении; кроме всего этого, учащийся должен быть знаком с семантическим значением тех языковых форм, с помощью которых могут быть адекватно выражены известные отношения (падежные формы, предлоги, союзы).

Когда учащийся излагает свои мысли в письменном сочинении, то он даёт такой документ, который ему посилен, в котором ему понятны и смысловое содержание и его словесное выражение. Документ соответствует и степени осмысления учащимся излагаемого содержания и уровню его знаний и умений, необходимых для речевого оформления. Существенное значение для понимания природы выражаемых с помощью различных языковых форм отношений имеет весь контекст сочинения или часть его, примыкающая к данному предложению. В эксперименте же учащийся выражает отношение в изолированном предложении, в узком смысловом контексте. Поэтому в сочинении значительно меньше и рассмотренных нами видов ошибок.

Сравнительный анализ данных эксперимента, проведённого с учащимися массовой и вспомогательной школ, показал, что и в условиях эксперимента учащиеся массовой школы даже в IV классе уже не допускают рассмотренных видов ошибок. Это различие объясняется тем, что учащиеся массовой школы значительно опережают учащихся вспомогательной школы в овладении логикой языка. Более скорому овладению этой логикой помогает то, что у них быстрее развиваются высшие интеллектуальные функции — процессы отвлечения и обобщения, а у учащихся вспомогательной школы «обобщение как бы растекается, выходя за пределы адекватного отнесения различных вариантов определённого качества в одной группе» (Л. В. Занков).

Нечто подобное мы наблюдаем и при выражении отношений при построении предложения. Учащиеся вспомогательной школы нередко относят в группу однородных отношений сходные лишь по несущественным признакам. Это объясняется и другими различиями в психической деятельности нормального и неполноценного ребёнка.

Построение предложения, в частности, выражение отношений в нём, представляет сложную интеллектуально-волевую операцию, это — решение известной задачи; характерной же чертой учащегося вспомогательной школы является то, что он не может длительно сосредоточивать своё внимание на решении такой задачи и часто удовлетворяется «ви-

димостью» её решения, поверхностным решением. В особенности сильно сказывается различие в степени понимания и выражения отношений более абстрактных категорий учащимися массовой и вспомогательной школ; если сравним выражения их с помощью более сложных словосочетаний. Учащиеся массовой школы далеко опережают в этом отношении учащихся вспомогательной школы.

Образование словосочетаний в составе предложений представляет для учащихся также сложную операцию; и не всегда им удаётся построить такое словосочетание в соответствии с требованиями законов языка (согласование, управление). Это видно из анализа ошибок, которые найдены нами как в сочинениях учащихся, так и в предложениях, полученных в результате эксперимента. Так, учащиеся вспомогательной школы дают в своих сочинениях следующие предложения: «В приказе говорилось, что за неподчинение приказа расстрел или через повешение» (VI класс), «Лёня жил в большом, в колхозном селе» (VI класс), «Они побежали в деревню и рассказали, что за этом лесов, десанты идут сюда» (VI класс), «Шпион был одет в красное пальто, а шапка на голове» (V класс).

В других случаях учащиеся составляют предложения с довольно сложными словосочетаниями вполне правильно, например: «В 1941 г. немцы перешли границу Советского Союза и заняли много наших городов и сёл» (VI класс), «Они собрались идти домой, но тут они заметили какого-то незнакомого человека» (V класс), «Зоя с самых малых лет...» (VI класс), «Серёжа жил один после смерти матери» (VI класс).

Ошибки в первой группе предложений объясняются следующими причинами: первое и третье предложения при сложности синтаксической структуры имеют в своём содержании недостаточно знакомые учащимся термины (приказ, десант); это — сложные предложения по способу подчинения.

В таком сложном типе предложений учащиеся должны осознать смысловое содержание и выразить его в адекватной языковой форме. Из беседы с учащимися выяснилось, что смысловое содержание они осознают, но они выражают его не точно (пропуск слова «казнь», неправильное выражение отношения падежной формой: вместо «приказу» написал «приказа»); это обуславливается тем, что смешаны по смысловому значению два термина — «невыполнение» и «неподчинение». Приведённые слова означают абстрактные понятия, поэтому они и оказались трудными для понимания учащихся. В третьем предложении ошибка в построении словосочетания объясняется сложностью состава предложения, неразличением отношений типа согласования и управления («за этом лесов»); в четвёртом предложении ошибка объясняется смешением отношений смежности и противоположности (вместо: «и шапка на голове» учащийся написал: «а шапка на голове»). Ошибки подобного рода очень типичны для учащихся младших классов школы как вспомогательной, так и массовой. Разница в этом отношении между учащимися указанных школ в том, что у первых эти ошибки в предложениях такой степени сложности встречаются в более младших классах школы. В третьем предложении учащийся поставил лишний предлог «в», что является уже ошибкой стиля.

В предложениях второй группы отсутствие ошибок объясняется тем, что: 1) хотя словосочетания в них и сложны по числу членов, но построение их легче для учащихся, так как смысловое содержание предложений, в которые они входят, является более близким к наглядной основе, оно более конкретно; 2) во всех этих предложениях нет терми-

нов такого абстрактного значения, как в предложениях первой группы. Во втором предложении, хотя и есть выражение отношения противоположности союзом «но», но смысловой контекст вполне ясен учащимся, он осознаётся на вполне наглядной основе (в процессе восприятия).

Кроме рассмотренных видов ошибок в построении предложений, встречаются и такие ошибки, которые объясняются другими причинами, а именно: неясным пониманием общей структуры простого предложения как единицы речи и мысли и его границ. Поэтому мы и видим, что у учащихся IV—V класса структура простого предложения ещё недостаточно оформилась. Мы встречаем у них и лишние союзы в структуре предложения и неудачные попытки образования слитных предложений в сочинениях. Например: «Он полез на дерево. И оттуда упал. И до тех пор лежал пока мама не пришла» (IV класс). «Мама подняла его на руки и внесла его в комнату и положила на кровать» (IV класс).

Учащиеся понимают связи и отношения между последовательными действиями, но построить свою речь в соответствии с правилами языка ещё не всегда могут. Таким образом, в сочинении акт построения предложения у них проходит с затруднениями. Нет чёткого и ясного разграничения одного предложения от другого, или предложение оформлено с лишними ненужными членами или частицами; часто при наличии влияния широкого контекста границы простого предложения оформлены нечётко. Предложения ещё не выделяются как единицы речи и мысли ни в их сознании, ни в их языковом выражении. Отсюда и построение предложения в сочинениях более расплывчатое, нередко выходящее за границы принятого построения.

Вместе с тем, ввиду ещё недостаточной осознанности правил построения простого предложения, у учащихся встречаются сочетания таких предложений, которые синтаксически оформлены неправильно, неточно. Так, у учащихся IV класса бывает трудно разграничить одно предложение от другого.

В письменной речи учащихся IV и частью V класса нам нередко приходилось принимать за простое предложение нечто среднее между простым и сложным предложением, или эти синтаксические образования представляли собою такие построения, в которых попытка учащихся выразить свои мысли в более развёрнутой форме предложения являлась неудачной. Это видно из анализа, например, следующих предложений:

1. «Юра и Коля заметили что-то в кустах шевелится» (IV класс).
2. «Он (пограничник) взял с собой собаку и ещё пограничника и пошли в лес» (V класс).

В первом примере мы видим сложное предложение с придаточным дополнительным, но неточно оформленное; во втором — построение простого предложения с несколькими однородными членами (такое построение встречается у учащихся IV класса часто), свидетельствующее о том, что учащийся не вполне ясно отличает границы простого предложения как единицы речи и мысли. Это видно хотя бы из того что последняя часть предложения («и пошли в лес»), являющаяся по существу самостоятельным предложением, осознаётся учащимся как часть предшествующего предложения. Слитные предложения представляют собою выраженное в языковой форме «слияние» ряда суждений, операция, протекающая у учащихся не всегда удачно. Учащиеся VI класса такие ошибки допускают редко. Это объясняется тем, что они уже

в достаточной степени усвоили принцип построения предложений, по крайней мере, более простых видов.

Анализ типических ошибок, которые допускаются учащимися при построении простых предложений в письменной речи, показывает, что они овладевают правилами построения лишь постепенно, в процессе обучения в школе под руководством учителя. Во время классных занятий устная речь ученика протекает под наблюдением учителя, который своими замечаниями, поправками, указаниями помогает учащимся строить свою речь в соответствии с правилами и законами литературного языка. Письменные работы учащихся младших классов готовятся также под руководством учителя с целью облегчения учащимся наиболее полно понять и выразить известное содержание своих мыслей в правильной языковой форме. Это достигается предварительным устным рассказом содержания, объяснением некоторых языковых форм и т. д. Таким путём учащиеся являются подготовленными к выполнению операций, необходимых при построении своего сочинения.

В процессе нашего исследования мы сделали попытку выяснить значение этой предварительной подготовки учащихся и помощи. С этой целью нами был поставлен «обучающий эксперимент». В результате его выяснилось, что в том случае, когда экспериментатор помогал учащимся организовать необходимые интеллектуальные операции, в большинстве случаев удавалось или предупредить ошибки, или добиться исправления уже сделанных.

Эксперимент был поставлен в следующем виде. Учащимся зачитывались предложения, в которых они допустили ошибки во время эксперимента на заполнение пропусков предлогов и на составление предложений с включением падежных форм с данным предлогом, а именно: «Волков убивают с (из) ружей», «Мы учили урок про (по) историю (ии)» и др. При этом им предлагалось подумать, как лучше сказать: «с ружей» или «из ружей», «про историю» или «по истории». Подумавши, ученики, большей частью, исправляли свои ошибки. После этого им давались в эксперименте задания составить ряд предложений, подобных рассмотренным. Предложения были составлены правильно, например: «Мы учили урок по географии», «У нас был урок по арифметике», «Он убит выстрелом из револьвера» и др.

Процесс формирования простого предложения нами рассмотрен; обратимся теперь к рассмотрению второго процесса, анализ которого проведён нами на материале начальных стадий развития письменной речи учащихся вспомогательной школы, причём лишь в самых общих чертах.

ВЫДЕЛЕНИЕ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ КАК ЕДИНИЦ РЕЧИ И МЫСЛИ И ПРОСТЕЙШИЕ ВИДЫ ИХ СОЧЕТАНИЙ

В письменной речи учащихся наблюдается построение предложений различной сложности как единиц речи и мысли и установление между ними разнообразных связей и отношений. Связи и отношения устанавливаются на основе смыслового содержания и выражаются в языковой форме с помощью различных союзов и союзных слов.

Для письменных сочинений учащихся младших классов школы характерно такое построение речи, в котором отдельные предложения следуют друг за другом, не будучи связанными какими-либо союзами или союзными словами. Это уже видно из анализа тех письменных текстов, которые мы находим в исследовании Л. В. Занкова и М. Ф. Гнездилова (1936). Ими изучалась письменная речь учащихся II, III и

IV классов вспомогательной школы. То же мы видим и по результатам нашего исследования. Исследуемые нами учащиеся вспомогательной школы в сочинении на тему «Арест шпиона» пишут так: «Ребята ходили в лес; они собирали грибы и увидели шпиона». «Они пошли и сказали пограничникам». Состав предложений по своей синтаксической структуре прост. Нет в них сложных словосочетаний. Отдельные предложения выражают простые суждения об единичных фактах или слияния суждений, выраженные в слитных предложениях. Во втором и третьем предложениях по два сказуемых («собирали и увидели» — второй пример, «пошли и сказали» — третий пример).

Здесь мы видим чёткое выделение предложений как единиц речи и мысли. Вместе с тем предложения не соединяются друг с другом какими-либо союзами.

У учащихся V класса мы видим нечто иное. Они говорят об этих же фактах так: «Они (ребята) собрались идти домой, но тут они замегили какого-то незнакомого человека. Этот человек от кого-то скрывался. Витя и Юра пришли к начальнику и рассказали о незнакомом человеке». Учащиеся указанного класса используют для описания тех же фактов значительно более богатые речевые средства. Синтаксическое построение предложений является у них более сложным: большее число второстепенных членов предложения выражено большим числом разнообразных частей речи; имеются в составе предложений и более сложные словосочетания. Одновременно с помощью различных союзов и между отдельными предложениями выражаются связи и отношения. Но они выражаются ещё небольшим числом союзов («и», «но») и далеко не во всех случаях. У учащихся VI класса мы встречаем уже более разнообразное выражение отношений между предложениями (союзами — «как», «что» и др.). Это видно из следующего ряда предложений: «Ребята собрались идти домой, как ветки затрещали и показался незнакомый человек. Женя и Коля насторожились. Этот человек пробирался в чащу леса. Ребята переглянулись и побежали на границу. Они рассказали, что видели в лесу незнакомца» (VI класс).

Если у учащихся IV класса мы видим отсутствие связи между отдельными предложениями, выраженной с помощью союзов, то у учащихся V и VI классов связь эта начинает выражаться всё более разнообразными союзами, факт, свидетельствующий о том, что их письменная речь начинает приобретать особые черты связной речи. Но выделение предложений как единиц речи и мысли и сочетание их в более сложные смысловые единицы осуществляются часто ещё в очень несовершенной форме. Об этом говорят следующие факты: а) наличие неточностей и ошибок в сочетании предложений, в отделении одного предложения от другого, б) в использовании для сочетания предложений лишь самых простых союзов (и, а, но, что и др.). Но и эти союзы встречаются в небольшом числе. Так, в сочинениях учащихся IV класса процент союзов, выражающих отношения между предложениями, равен 2,2 к общему числу слов в сочинениях; у учащихся V класса процент их равен 2,5; у учащихся VI класса — 3,6.

Таким образом, с повышением класса обучения у учащихся вспомогательной школы выражение связей и отношений становится более частым как в самих предложениях, так и между предложениями.

Но эти связи понимаются и выражаются лишь в общем виде. Нет достаточной дифференциации между различными категориями и видами. Об этом говорит и то, что для выражения всего их многообразия используются очень немногие и наиболее простые союзы.

По нашим данным, преобладающее место в речи учащихся IV, V и VI классов занимает союз «и»; все другие союзы используются в незначительном количестве (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительные данные употребления союзов в речи учащихся
IV—VI классов

Класс обучения	О т д е л ь н ы е с о ю з ы (в %)										
	и	а	что	как	куда	когда	но	где	что- бы	или	кото- рый
IV	75	5	14	2	2	1	—	—	—	—	—
V	60	9	17	2½	—	1	10	7	1	1	—
VI	51	3,5	3,5	3	1,5	5	11	3	1,5	1	1,5

Данные этой таблицы показывают, что между предложениями как единицами речи и мысли учащиеся выражают связи и отношения чаще всего с помощью союза «и» в самой общей форме. Она выражается как связь смежности, соответствия (по месту, времени, по смыслу). Анализ выражаемых с помощью этих союзов отношений показывает, что эти отношения понимаются с очень ограниченной степенью их дифференциации. Учащиеся нередко ещё не вполне чётко отличают даже отношения простой смежности от отношений противоположности. Эксперимент на заполнение пропусков союзов также показал, что союз «и» учащиеся ставят часто там, где имеется отношение причинности. Анализ этих случаев, а также и ошибок других видов, допускаемых учащимися в сочинениях, показывает, что ошибки имеют в своей основе неясное различие отношений разнообразных видов и категорий. Нередко попытка соединить одно предложение с другим, установить между ними связь по их смысловому значению ведёт к искажению, например: «Они не зашли и в лес, как Шарик бросился в кусты» (V класс). Здесь учащийся допустил неточность в словесном выражении своей мысли. Самая мысль для него ясна (что доказывается из данных нашей беседы с этим учащимся по поводу допущенной ошибки), но выразить её в форме письменной речи учащийся не сумел. Не вполне ясное понимание связей и отношений между отдельными предложениями имеет существенную связь с другим нами рассмотренным явлением — с оформлением простого предложения в письменной речи учащихся как единицы речи и мысли.

Даже у учащихся V класса мы нередко встречаем нечёткое выделение отдельных предложений как единиц речи и мысли. Благодаря этому, мы встречаем у них простые предложения, состоящие из большого числа слов, но анализ этих предложений показывает, что в этом случае мы встречаем не усложнённые предложения как единицы речи и мысли, но недостаточное расчленение речи на эти единицы, например: «Серёжа и Гриша пошли в лес, и они увидели шпиона и быстро пошли к пограничникам и рассказали об этом шпионе» (V класс). Подобные явления в письменной речи учащихся встречаются нередко. В некоторых случаях неточности в выделении предложений как единиц речи и мысли находят своё проявление в том, что учащиеся выражают всю мысль в двух предложениях, соединённых союзом «и», тогда как эта мысль по смысловому содержанию может быть выражена более

адекватно в одном простом предложении, например, ученик пишет: «Они заблудились и они подошли к дому» (IV класс). Между тем можно сказать так: «Они заблудились и подошли к дому».

Вот почему у учащихся младших классов как массовой школы, так и вспомогательной выделение предложений в письменной речи часто происходит неточно, даже неправильно, и когда читаешь их сочинения, то выделение отдельных предложений в их речи представляет нередко значительные трудности. Часто несколько отдельных предложений соединяются в одно.

Для учеников этих классов предложение далеко не всегда ещё является выражением единицы речи и мысли.

То же можно сказать и о соединении отдельных предложений с помощью союзов. Часто соединяются союзом «и» предложения, которые по смыслу очень слабо связаны друг с другом. Поэтому процентные данные о различных видах предложений в речи школьников, в особенности младших классов, нужно рассматривать как сугубо ориентировочные. Это обуславливается, кроме других причин, и влиянием навыков устной разговорной речи. Выделение учащимся предложений как единиц речи на первых этапах письменного изложения мыслей подчиняется в их сознании закону ритма устной речи, которой они уже владеют. Способность же сознательного выделения предложений как единиц речи развивается в течение длительного периода обучения в школе на основе изучения теории языка (грамматики), а также и практики в построении монологической речи в тех же условиях обучения. Такое явление отмечается у учащихся и массовой и вспомогательной школ; различие их лишь в том, что у учащихся массовой школы это наблюдается, главным образом, в I, II классах, а у учащихся вспомогательной школы оно встречается и в IV классе, так как их письменная речь дольше сохраняет некоторые черты устной разговорной речи, и они медленнее усваивают построение письменной речи в соответствии с правилами литературного языка.

ВЫВОДЫ

1. Важнейшим моментом в овладении учащимися письменной речью является приобретение навыка в построении простого предложения, соответственно правилам литературного языка; навык образуется под влиянием обучения в школе на основе сознательного членения устной речи на её элементы, в том числе и на предложения как единицы речи и мысли.

2. В процессе этого членения и в практике по составлению предложений в устной форме под руководством учителя учащиеся познают значение различных языковых форм, способы использования их в своей активной речи; они познают вместе с этим и правила построения простых предложений по нормам современного литературного языка. Это служит необходимой подготовкой учащихся к письменной речи, к умению строить свои предложения, сознавать их границы, осознавать связи и отношения между отдельными предложениями и выражать их языковыми средствами.

Результат проведенного исследования показывает, что учащиеся IV класса вспомогательной школы в основном уже овладели навыками в

построении простого предложения (4—5 слов), в письменной речи, но некоторые виды типических ошибок (расстановка слов в предложении и др.) указывают на то, что это построение ещё не всегда согласуется с правилами литературного языка. У учащихся V и VI классов эти виды ошибок являются уже исключением; построение же простых предложений усложняется (увеличение числа слов в предложении); в особенности увеличивается наличие в составе предложений частей речи, выражающих качества предметов и действий (имён прилагательных, наречий).

3. Выделение простых предложений как единиц речи и мысли в письменной речи у учащихся IV класса часто ещё недостаточно ясно; трудно определить границы отдельных предложений; смежные предложения как бы сливаются. У учащихся V, а в особенности VI класса, это разграничение выступает всё более и более чётко.

4. Смысловые взаимосвязи между отдельными предложениями у учащихся IV, V и VI классов или совсем не выражаются союзами, или выражаются простейшими из них («и», «а» и др.) в общем недифференцированном виде, и лишь в небольшом количестве случаев они выражаются такими союзами, как: «чтобы», «но», «когда». От IV к VI классу отмечается увеличение в письменной речи союзов последней категории, т. е. союзов, выражающих связи и отношения более дифференцированно (целевые, причинные, противоположности, временные и др.).

5. Основные отличия письменной речи учащихся вспомогательной школы от такой же речи учащихся массовой школы сводятся к следующему:

а) У учащихся массовой школы того же класса обучения построение простого предложения является более сложным (наличие более сложных типов словосочетаний и выражения более разнообразных видов отношений с помощью падежных форм). У них не встречается некоторых видов ошибок, характерных для учащихся вспомогательной школы (ошибок на выражение отношений с помощью падежного управления, согласования); у учащихся даже III класса массовой школы уже не встречается ошибок, характерных для учащихся IV класса вспомогательной школы (нарушение порядка слов в предложении).

б) У учащихся массовой школы явное превосходство в выражении большего числа и в большем разнообразии качеств предметов и действий с помощью имён прилагательных и наречий, а также с помощью глаголов переносного значения. В связи с этим у них богаче и смысловое содержание простого предложения; в нём в большей степени выражаются элементы отвлечения и обобщения.

в) Наконец, выражение связей и отношений между предложениями у учащихся массовой школы осуществляется с большей степенью дифференциации, в связи с чем они в большем числе выражены союзами «но», «чтобы», «когда» и др.

Литература

1. Соловьев И. М., „Литературное творчество и язык детей школьного возраста“. М., 1927.
 2. Филатов В. С., „Речь школьника“. Калинин, 1940.
 3. Рыбников М. А., „Язык ребенка“. М., 1926.
 4. Вахтеров В. П., „Основы новой педагогики“, 1913.
 5. Добромыслов В. А., „К вопросу о языке рабочего подростка“. М., 1932
 6. Мещанинов И. И., „Члены предложения и части речи“. Академия Наук СССР, 1947.
 7. Занков Л. В. и Гнездилов М. Ф., „Развитие устной и письменной речи школьника“. Сб. „Новые пути в дефектологии“. М., 1936
 8. Шахматов А. А., „Синтаксис русского языка“. Изд. 2, 1941.
 9. Феофанов М. П., „Усвоение учащимися сложных форм письменной речи“, „За политехническую школу“, 1934, № 3.
 10. Феофанов М. П., „О развитии письменной речи учащихся в начальной школе“. „Начальная школа“, 1934, № 7.
-

**КАК УЧАЩИЕСЯ I—IV КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
 РЕШАЮТ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ**

Н. Ф. КУЗЬМИНА - СЫРОМЯТНИКОВА

кандидат педагогических наук

Многие пытаются найти причину слабой успеваемости учащихся вспомогательной школы по арифметике в несовершенстве учебных программ и ошибочной системе распределения учебного материала по годам школьного обучения.

Другие признают трудности усвоения программного арифметического материала умственно-отсталыми школьниками неизбежным фактом. Причиной, породившей этот факт, они склонны считать интеллектуальную неполноценность учеников, но в обоих случаях приходят к одному и тому же выводу, а именно необходимости сокращения учебной программы.

Естественно, что ни одно из этих объяснений не может быть оставлено без внимания. Однако в настоящее время у нас слишком мало таких доказательств, на основе которых можно было бы сделать правильный вывод.

Приступая к данной работе, мы ставили своей задачей собрать фактический материал о состоянии арифметических знаний учащихся I—IV классов вспомогательной школы. Решение арифметических примеров — вот та область, которая была взята для нашего изучения.

Методика работы. Наше педагогическое исследование было проведено на материале 22 классов трёх вспомогательных школ, из которых две были в Москве и одна в Московской области (табл. 1).

Таблица 1

Число классов по школам

Школы	К л а с с ы				
	I	II	III	IV	Всего
Московская . . . 1	2	3	2	2	9
Московская . . . 2	2	3	2	2	9
Областная 3	1	1	1	1	4
Итого 3	5	7	5	5	22

Внутри каждой школы нами были взяты полностью все классы.

В процессе работы мы считали обязательным следующее:

- 1) посещение уроков с целью изучения опыта работы лучших учителей вспомогательных школ;
- 2) анализ тетрадей по арифметике уча-

щихся I—IV классов вспомогательной школы и тетрадей учащихся I—III классов массовой школы; 3) анализ контрольных работ учащихся по четвертям учебного года; 4) разработка и ведение экспериментальных уроков; 5) индивидуальные занятия с учащимися с протокольной записью этих занятий и последующим анализом протоколов. Кроме того, мы считали необходимым ознакомиться и с оценками успеваемости каждого из учеников класса.

Наибольшее количество проведённых контрольных работ падает на II класс (37,4%) и наименьшее — на IV (18,3%). Количество работ мальчиков и девочек, примерно, одинаково: 189 и 149. Данные о контрольных работах приведены в таблице 2.

Таблица 2

Число контрольных работ

Школы	К л а с с ы				
	I	II	III	IV	Всего
Москва 1	38	52	25	29	144
Москва 2	29	43	37	16	125
Область 3	11	21	20	17	69
Итого 3	78	116	82	62	338

ДАННЫЕ УСПЕВАЕМОСТИ

(по оценкам учителя)

Сопоставляя данные успеваемости учащихся отдельных классов, нельзя сказать, что она последовательно нарастает от I класса к IV. И по классам успеваемость не является однородной. Если поставить классы один за другим по данным успеваемости, то последовательность их будет следующей: II, IV, III и I. Таким образом, по нашим данным, успеваемость учащихся I класса является наиболее низкой. Общая успеваемость является высокой и особенно по II и IV классам. В результате качественного анализа материалов мы приходим к тому же самому выводу.

В первых классах количество учащихся, знания которых оценены пятёрками и четвёрками, одинаково. Во вторых классах число учеников-отличников в полтора раза больше числа хороших учеников. В третьих классах учащиеся, знания которых оценены тройками, составляют почти третью часть общего числа успевающих. У учащихся четвёртых классов количество удовлетворительных оценок в 4 раза меньше, чем хороших и отличных.

На каждого плохого ученика из II и IV классов приходится по 2 плохих ученика из III и по 5 учеников — из I класса.

Сопоставляя данные успеваемости мальчиков и девочек, мы получили следующие данные: среди учащихся с высокой успеваемостью в одинаковом количестве находятся как мальчики, так и девочки. Иная картина выявляется в группе неуспевающих учащихся: если по I классу среди неуспевающих детей одинаковое количество мальчиков и девочек, то в последующих классах количество неуспевающих девочек больше, чем количество неуспевающих мальчиков.

В процессе работы нами прослушано по арифметике около 200 уроков, дано 36 уроков, проанализировано 338 контрольных работ и 1000 ученических тетрадей. Индивидуальные занятия велись с тремя учащимися из каждого класса московских школ: с лучшим, средним и слабым учениками¹.

О результатах нашей работы были сделаны сообщения в каждой из школ и на заседании по смотру учебно-воспитательной работы вспомогательных школ в отделе специальных школ Министерства просвещения.

В результате подробного анализа арифметических ошибок в письменных работах учащихся и индивидуальных занятий с выделенными учениками удалось установить: с одной стороны, те разделы учебной программы или, вернее, тот учебный материал, который плохо усвоен учащимися, и с другой — вскрыть причины этого плохого усвоения. Разберём эти вопросы прежде всего применительно к каждому отдельному классу (с I по IV).

I КЛАСС

1. В примерах на вычитание ошибок значительно больше, чем в примерах на сложение (в 4 и по отдельным классам даже в 5 раз). При анализе ученических тетрадей и подсчёте примеров на каждое из основных арифметических действий, решённых учащимися за учебный год, выяснилось, что общим для всех школ является очень малое количество примеров на вычитание. По одной из школ примеров на вычитание в течение года было решено в 7 раз меньше, по другой — в 6 раз меньше, чем примеров на сложение. В процессе индивидуальных занятий выяснилось, что учащиеся I класса не умеют вычитать группами. Дети, как правило, отсчитывают по единице и непременно на конкретных предметах счёта.

2. При решении примеров на сложение почти все ошибки падают на те случаи, в которых требуется прибавлять к меньшему слагаемому большее. Если учащиеся I класса овладели вполне умением сложения небольших чисел (до 5), то должного умения присчитывать числа от 6 до 9 у детей не воспитано. Разложением числа учащиеся не владеют. Процесс сложения осуществляется только как последовательное присчитывание по единице.

Состава чисел от 6 до 10 большинство учащихся, как правило, не знает, чего нельзя сказать о числах первого пятка. Большая половина учащихся не пользуется перестановкой слагаемых, что увеличивает количество ошибок при решении примеров, в которых второе слагаемое больше первого. О доступности пониманию учащихся I класса приёма перестановки слагаемых свидетельствуют работы учащихся из классов лучших учителей. Например, учащиеся одного из первых классов (учительница Е. П. Таберию) вполне сознательно производили сложение, пользуясь приёмом перестановки слагаемых.

3. Значительное количество ошибок падает на примеры, в которых дано сложение трёх и четырёх слагаемых, примеры на сложение и вычитание ($5 + 5 - 6$), на вычитание и сложение ($10 - 4 + 2$), примеры последовательного вычитания ($10 - 4 - 3$).

Чрезвычайно интересно, что в 85% случаев из ошибочных решений этих арифметических примеров ошибки должны быть отнесены за счёт

¹ В сборе материала и его первичном анализе принимали участие студенты IV курса дефектологического ф-та Московского государственного института им. В. И. Ленина.

недостаточной работы школы по воспитанию внимания учащихся и умений переключения на новый вид работы.

При решении этих примеров дети ограничиваются только частичным выполнением задания (табл. 3):

- а) прибавляют одно, а не два данных слагаемых;
- б) вычитают или только первое или только второе из двух данных вычитаемых;
- в) прибавляют, но не вычитают следующего данного в примере числа;
- г) отнимают, но не прибавляют данного числового компонента.

Таблица 3

Типы ошибок в арифметических примерах с тремя числовыми данными

Пример, данный для решения	Решение примера учащимся	Путь решения примера и ошибки этого решения
$6 + 4 + 7 =$	$6 + 4 + 7 = 10$	Из трёх данных слагаемых использованы только два первые.
$10 - 7 - 2 =$	$10 - 7 - 2 = 8$	Из 10 вычитается 2 и забывается вычитание 7.
$6 + 4 - 7 =$	$6 + 4 - 7 = 10$	Производится только первое действие — сложение.
$10 - 7 + 2 =$	$10 - 7 + 2 = 3$	Производится только вычитание и не производится сложения.

4. Ошибки в решениях примеров, где чисел больше, чем два, а также и ошибки на замену одного арифметического действия другим, свойственны не только неуспевающим ученикам. Эти ошибки нередки и у хороших учеников, несмотря на то, что в процессе наших индивидуальных занятий с ними мы обнаружили у них твёрдые знания устного счёта (табл. 4).

Таблица 4

Ошибки, допущенные в результате замены одного арифметического действия другим

Пример, данный для решения	Решение примера учащимся	Путь решения примера и ошибки этого решения
$10 + 6 =$	$10 + 6 = 4$	Вместо прибавления 6 ученица отняла 6 и получила в результате 4.
$10 - 5 =$	$10 - 5 = 15$	Вместо вычитания сделано сложение.

5. У всех неуспевающих учеников I класса обнаружено весьма слабое знание разложения чисел на десятков и единицы от 11 до 20. Учащиеся нередко дают правильное решение примеров на прибавление к десятку нескольких единиц или отнимание от двухзначного числа, когда в результате получается целый десяток, путь этого решения весьма примитивен: присчитывание или отсчитывание по единице.

II КЛАСС

1. К концу 2-й учебной четверти в решении арифметических примеров с числами первого десятка ошибок уже почти нет. Все четыре группы ошибок, описанных нами при анализе материала I класса, имеют место и во II классе, с той только разницей, что они передвигаются за предел первого десятка: в решениях примеров на вычитание с числами в пределах 20 и здесь больше ошибок, чем в решениях на сложение, хотя количество этих ошибок снижается по сравнению с данными первых классов в 2 раза.

Ошибок в решении примеров с числами больше двух и во II классе больше, чем ошибок в примерах с двумя числами. Нельзя не отметить, однако, что 92% всех ошибок в примерах на сложение и вычитание падает на те из них, в которых имеется переход через десяток. Находим также ошибки и на замену действий, но этих ошибок значительно меньше, чем в работах учащихся первых классов. Следует отметить, что ошибки всех вышеуказанных групп для учащихся вторых классов являются уже не основными.

2. Наиболее трудным разделом учебной программы II класса являются сложение и вычитание с переходом через десяток. Именно в этих случаях учащиеся делают наибольшее количество ошибок. При анализе ошибок учеников выясняется, что эти ошибки не однородны (табл. 5).

Таблица 5

Ошибки в примерах на сложение и вычитание с переходом через десяток

Пример, данный для решения	Решение примера учащимся	Путь решения примера и ошибки решения ¹
$17 - 8 =$	$17 - 8 = 10$	„Сразу 8 единиц отнять нельзя. Отнимем раньше 7. От 17 отнять 7 будет 10“. Этот результат и записывается. Единица, которую ещё необходимо отнять, забыта.
$17 - 8 =$	$17 - 8 = 11$	„17 это один десяток и 7 единиц, а у нас 8 отнять. Нельзя. Надо 7 раньше отнять. Будет 10 и там ещё у нас один. 10 и 1 будет 11“.
$17 - 8 =$	$17 - 8 = 11$	„8 больше 7, отнять нельзя. Можно от 8 отнять 7 и получится 1 и ещё у нас есть 10. Получится всего 11“.

В первом случае правильно начатое рассуждение ребёнка обрывается, и процесс решения остаётся незавершённым. В двух последующих случаях ошибки являются результатом полного непонимания того, как надо производить последовательное вычитание. Дети говорят обрывки того, что у них осталось в результате многократных повторений, последовательности решения, не понимая самого процесса этого действия. В индивидуальных занятиях мы наблюдали полную беспо-

¹ В таблицах 5, 6 и 7 дана дословная речь ребёнка.

мощность детей при требовании показать, как производится вычитание. Дети совсем не представляли процесса последовательного вычитания.

3. Кроме того, что учащиеся вторых классов делали ошибки на вычитание с переходом через десяток, они не умели вычитать и из 20 (табл. 6).

Таблица 6

Ошибки в примерах на вычитание из 20

Пример, данный для решения	Решение примера учащимся	Путь решения примера и ошибки этого решения
$20 - 8 =$	$20 - 8 = 2$	„От 20 отнять 8 нельзя. Надо от 10, от 10 отнять 8 будет 2“.
$20 - 8 =$	$20 - 8 = 18$	„Сразу нельзя, надо взять один десяток. Отнять. Останется 10 и 8. Будет 18“.

И в этих случаях дети не могли нам показать процесса вычитания на конкретных предметах, данных для счёта. А объяснение словами того, что они не могли представить, естественно, приводило их только к ошибкам.

III КЛАСС

1. В решении арифметических примеров на сложение у учеников с хорошими оценками ошибок нет. Учащиеся с низкой успеваемостью допускают значительное количество ошибок, преимущественно, в примерах на сложение с переходом через десяток (табл. 7). Ошибки эти могут быть распределены между двумя основными группами:

Таблица 7

Ошибки в примерах на сложение с переходом через десяток

Пример, данный для решения	Решение примера учащимся	Путь решения примера и ошибки решения
$77 + 16 =$	$77 + 16 = 21$	„70 и 10 будет 80, 7 и 6 будет 76. 80 и 76 будет 15 и ещё 6 будет 21“.
$38 + 47 =$	$38 + 47 = 22$	„3 десятка и 4 десятка будет 7 десятков, 8 и ещё 7 будет 15. 7 десятков и 15 будет 22“.
$43 + 28 =$	$43 + 28 = 61$	„40 и 20 получается 60. 3 прибавить 8 будет 11. Шесть десятков и одна единица будет 61“.
$33 + 17 =$	$33 + 17 = 41$	„30 и 10 будет 40. 3 и 7 это 10. 3 десятка и ещё один десяток будет 4 десятка и 10 единиц, получается 41“.
$27 + 50 =$	$27 + 50 = 91$	„20 и 50 будет 70. 7 и 5 будет 12. 70 и ещё 12 будет 91“.
$20 + 75 =$	$20 + 75 = 97$	„20 и 70 получается 90. 2 и 5 будет 7. Всего 97“.

а) принцип сложения учащимися понят, допускаются ошибки или при сложении единиц, или при суммировании двух первичных результатов;

б) у учащихся нет полного понимания принципа сложения.

2. При решении примеров на вычитание имеют место ошибки замены вычитания сложением:

$$\begin{aligned} 36 - 28 &= 64 \\ 68 - 25 &= 93 \text{ и т. п.} \end{aligned}$$

Если в двух предшествующих младших классах эти ошибки были довольно частыми и встречались и у учеников с хорошими знаниями, то здесь эти ошибки имеют место только у слабых учеников.

3. Ошибки, которые объясняются слабой вычислительной техникой, при решении примеров на вычитание встречаются чаще, чем при решении примеров на сложение (почти в 2 раза).

4. В примере, где имеется вычитание с переходом через десяток, ошибок опять-таки больше, чем в аналогичных примерах на сложение. Те же две основные группы ошибок (см. выше § 1) должны быть отмечены и здесь.

5. Ошибки на табличное умножение в решениях простых арифметических примеров единичны.

6. Ошибки на табличное деление имеются даже у учащихся с хорошей оценкой успеваемости. Плохие ученики, как правило, табличного деления не знают.

7. Самая большая группа ошибок складывается из ошибок, которые делают учащимися при решении сложных примеров. Здесь имеются ошибки, идущие: а) за счёт плохой вычислительной техники и б) ошибки за счёт незнания порядка действий:

$$\begin{aligned} \text{а) } 60 : 3 + 75 &= 85 \\ 40 \times 2 - 54 &= 6 \\ \text{б) } 60 : 3 + 7 &= 6 \\ 10 \times 4 + 6 &= 100 \text{ и т. п.} \end{aligned}$$

В некоторых классах имеются учащиеся, которые совершенно не знают вычитания и, несмотря на это, в тетрадях у них записано много столбиков с ошибочно решаемыми примерами на вычитание. По записям в тетрадях видно, что учитель не ставит своей задачей выяснение причин ошибок и не ведёт индивидуальных занятий с учащимися.

IV КЛАСС

1. При решении примеров на сложение ошибки встречаются изредка. Эти ошибки могут быть разнесены в две группы:

$$\begin{array}{r} \text{а) ошибки в счёте:} \\ \begin{array}{r} 832 \\ + 127 \\ \hline 969 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 137 \\ + 496 \\ \hline 733 \end{array} \qquad \text{и т. п.;} \end{array}$$

б) ошибки, характеризующие недостаточно твёрдые знания сложения с переходом через десяток:

$$\begin{array}{r} 553 \\ + 377 \\ \hline 820 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 238 \\ + 762 \\ \hline 990 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 430 \\ + 679 \\ \hline 1009 \end{array} \qquad \text{и т. п.}$$

Ошибки группы «б» имеют место только в работах слабых учеников.

2. Количество ошибок в примерах на вычитание по четвертым клас-

сам не превышает количества ошибок на сложение (как это имело место в младших классах):

Ошибки на вычитание распределяются уже не на две, а на четыре группы. Первые две группы ошибок аналогичны с теми, что имели место при решении примеров на сложение.

Третья группа наполняется ошибками, характеризующими неумение решать примеры, в которых даны числа с нулями:

$$\begin{array}{r}
 900 \\
 - 728 \\
 \hline
 1 \text{ (далее решение} \\
 \text{остановлено)}
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 900 \\
 - 728 \\
 \hline
 272
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 710 \\
 - 419 \\
 \hline
 309 \text{ (девятка не вычитается} \\
 \text{а просто переносится} \\
 \text{под черту)}
 \end{array}$$

и т. п.

В четвертую группу отнесены ошибки вычитания, когда в уменьшаемом или вычитаемом одна из цифр единица:

$$\begin{array}{r}
 710 \\
 - 419 \\
 \hline
 301
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 710 \\
 - 419 \\
 \hline
 311
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 411 \\
 - 361 \\
 \hline
 41
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 411 \\
 - 361 \\
 \hline
 470
 \end{array}$$

и т. п.

3. В примерах умножения на однозначное число ошибки единичны и чаще в тех примерах, где имеются числа с нулями:

$$\begin{array}{r}
 206 \\
 \times 3 \\
 \hline
 708
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 206 \\
 \times 3 \\
 \hline
 608
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 206 \\
 \times 3 \\
 \hline
 638
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 206 \\
 \times 3 \\
 \hline
 648
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 350 \\
 \times 2 \\
 \hline
 600
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 350 \\
 \times 2 \\
 \hline
 702
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 350 \\
 \times 2 \\
 \hline
 602
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 109 \\
 \times 7 \\
 \hline
 1303
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 109 \\
 \times 7 \\
 \hline
 833
 \end{array}$$

и т. п.

Как исключение, были найдены ошибки умножения числа целых сотен на однозначное:

$$\begin{array}{r}
 400 \\
 \times 2 \\
 \hline
 822
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 200 \\
 \times 5 \\
 \hline
 1005
 \end{array}$$

Эти ошибки принадлежали ученику, арифметические знания которого были оценены тройкой.

В примерах умножения двухзначного числа на двухзначное ошибки чаще всего падают на процесс суммирования результатов, полученных от последовательного умножения:

$$\begin{array}{r}
 25 \\
 \times 25 \\
 \hline
 125 \\
 + 50 \\
 \hline
 725
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 25 \\
 \times 25 \\
 \hline
 125 \\
 + 50 \\
 \hline
 175
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 40 \\
 \times 16 \\
 \hline
 240 \\
 + 40 \\
 \hline
 600
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 40 \\
 \times 16 \\
 \hline
 240 \\
 + 40 \\
 \hline
 1000
 \end{array}$$

(сложены три цифры: 2, 4 и 4)

Ошибки подобного рода в примерах на сложение почти не имели места и неожиданное появление их теперь скорее характеризует не слабые арифметические навыки, а особенности деятельности умственно-отсталого школьника. Получается впечатление, что учащиеся всю свою сосредоточенность и внимание исчерпали при выполнении первич-

ной и основной в данном случае задачи — умножения. Заканчивали же работу (производили сложение) уже со значительно меньшей ответственностью.

Интересно, что во всех случаях повторного решения второй части ошибочно решённых примеров эти ошибки были сняты, т. е. получалось так: когда сложение являлось включённым в умножение, учащиеся давали ошибки, как только задание сложить те же самые числа вычленилось, становилось единственным и центральным, ошибки исключались.

4. В примерах на деление ошибок несколько больше, чем в примерах на умножение. Однако это увеличение весьма незначительно (3,6%). Основные ошибки происходят в результате небрежной записи:

$$\text{а) } \begin{array}{r} 752 \\ -5 \\ \hline 25 \\ -25 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} | 5 \\ \hline 15 \end{array}$$

Когда ученик вычел 5 сотен из 7 сотен, то оставшиеся 2 сотни он записал несколько правее, под десятками. Именно поэтому он и не снёс под черту двойку из делимого («место было уже занято»). Вероятно, что этой ошибки не произошло бы, если бы количество десятков было выражено иной цифрой, а не той же самой, что и остаток от первого деления.

$$\text{б) } \begin{array}{r} 1000 \\ -8 \\ \hline 20 \\ -20 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} | 4 \\ \hline 25 \end{array}$$

К двум, оставшимся от деления сотням, снесён нуль, который записан не точь-в-точь под нулём десятков, а против промежутка между разрядами десятков и единиц. Это сбilo запись ученика, и в результате всего получилась ошибка в делении.

Явно несуразные ответы, полученные в результате деления, не смущали учеников. Они не пытались сделать проверки действия. Задание разделить выполнялось чисто формально. Качество выполнения не интересовало учеников, всё было сосредоточено только на одном: надо разделить, а как производится деление, в чём сущность этого действия и как оно проверяется — всё это не было в поле внимания ученика.

Вторая группа ошибок, весьма немногочисленная, составляется из ошибок в счёте. Эти ошибки возможны как при умножении, так и при вычитании. Они единичны и носят случайный характер.

ВЫВОДЫ

I. О своеобразии арифметических ошибок умственно-отсталого ребёнка

Всё своеобразие арифметических ошибок умственно-отсталого школьника может быть выявлено и охарактеризовано лишь в плане сравнения с ошибками учащихся массовой школы.

Из всех ошибок, приведённых нами выше, мы не встретили ни в учебных тетрадях, ни в процессе наших индивидуальных занятий с учащимися массовой школы следующих:

$$\text{а) } \begin{array}{l} 10 - 7 + 2 = 3 \\ 10 - 7 - 2 = 8 \end{array}$$

Эти ошибки у умственно-отсталого школьника, с нашей точки зрения, могут иметь двустороннее объяснение. Во-первых, они являются в результате длительных тренировочных упражнений в решении примеров с двумя числовыми компонентами. Умственно-отсталые школьники как бы привыкают к однообразной, постоянно встречающейся форме своей повседневной работы и оказываются в затруднении при новом задании. Во-вторых, не владея возможностями всестороннего и исчерпывающего анализа предмета или явления (в данном случае арифметического примера с тремя числовыми компонентами), дети не расчленяют целое на его составные части, а ограничиваются лишь вычлениением только знакомого и привычного для них элемента (видят пример с двумя числовыми компонентами).

Процесс мыслительной деятельности умственно-отсталого школьника развёртывается и завершается «по знакомым, привычным тропам». И даже явный, диктуемый, план действия не помогает умственно-отсталому школьнику преодолеть привычную форму и пойти несколько дальше того, что он делал изо дня в день, к чему привык. Он предпочитает идти по раз и навсегда проторённому пути. С этим нельзя не считаться при обучении умственно-отсталых. Однако считать появление перечисленных ошибок неизбежным фактом не следует. Ведь указанные ошибки не являются присущими всем детям, обучающимся в классах вспомогательной школы. Они имеются только у некоторых детей, причём у значительного меньшинства. И всё же эти ошибки надо учитывать. В занятиях арифметикой с умственно-отсталыми школьниками нельзя ограничиваться объяснениями фронтального типа, рассчитывая на то, что если большинством учащихся материал усвоен, то он будет усвоен и остальными, хотя может быть и значительно позднее. В классе вспомогательной школы всегда найдутся дети, которые требуют индивидуального внимания и индивидуальных занятий.

$$\begin{array}{l} \text{б) } 10 - 5 = 15 \\ \quad 10 + 6 = 4 \end{array}$$

Ошибки на замену одного арифметического действия другим свойственны не только умственно-отсталым школьникам. Изредка они встречаются и в работах учащихся массовой школы, но именно изредка и только у отдельных учеников. У учащихся вспомогательной школы ошибки этого типа часты. Природа этих ошибок коренится в своеобразии внимания умственно-отсталого школьника. В классах вспомогательной школы вопросу воспитания произвольного внимания должно быть уделено значительно больше места, чем это можно наблюдать в настоящее время.

Для того чтобы снять только что указанную ошибку, полезно давать чередующиеся строчки арифметических примеров с различными действиями и не ставить ребёнка перед необходимостью решать бесконечное количество однообразных арифметических столбиков. Кроме того, как в первом (случай «а»), так и в данном случае необходимо ввести упражнения решения указанных примеров на конкретных предметах счёта, заставляя учащихся производить проверку решения.

$$\begin{array}{l} \text{в) } 17 - 8 = 10 \\ \quad 17 - 8 = 11 \end{array}$$

В школьной практике обучения слишком рано переходят при решении таких примеров к словесному, речевому объяснению процесса решения. Многие из учащихся ещё не успели понять самой сущности двух стадий вычитания, а они уже поставлены перед необходимостью опираться на словесное объяснение последовательности решения. Это объяснение должно вырасти и окрепнуть в наглядном практическом дей-

ствии с конкретными предметами счёта, а не являться плохо заученным, после нескольких повторений его со слов учителя правилом. Умения же показать процесс вычитания на различных наглядных пособиях или предметах конкретного счёта, как мы имели возможность наблюдать в индивидуальных занятиях, у наших испытуемых не оказалось. Учащиеся массовой школы легко осуществляли этот показ.

$$\begin{aligned} \text{г) } 20 - 8 &= 2 \\ 20 - 8 &= 18 \end{aligned}$$

Ошибки в примерах вычитания однозначного числа из 20 имеют своей причиной, с одной стороны, ту же самую недоработку школы, о которой мы только что говорили, а, с другой, — эти ошибки объясняются и особенностями умственно-отсталого школьника.

Учащиеся уясняли, что прежде, чем отнять, необходимо уменьшаемое разложить на два десятка. Учащимся это понятно. Уяснена также и следующая операция: надо вычитать. Дальнейшая последовательность ясной не является, и учащиеся или не заканчивают вычитания ($20 - 8 = 2$) или заменяют одно действие другим ($20 - 8 = 18$). Конец процесса вычитания затруднён и в данном случае.

д) Ошибки, выявленные при анализе материалов III класса и приведённые нами первыми, с ещё большей убедительностью подтверждают тот страшный вред, который наносит вербализм знаниям учащихся.

Разберём несколько примеров:

$$38 + 47 = 22$$

Сложение десятков: «3 десятка и 4 десятка будет 7 десятков» — правильно. Сложение единиц: «8 и ещё 7 будет 15» — тоже правильно. Сложение первой и второй сумм: «7 десятков и 15 будет 22» — ошибка.

$$33 + 17 = 41$$

Учащийся решает так: «30 и 10 будет 40»; «3 да 7 это 10»; «3 десятка и ещё 1 десяток будет 40»; «4 десятка и 10 единиц получается 41».

$$27 + 50 = 91$$

Ещё одно решение — сложение десятков: «20 и 50 будет 70»; сложение единиц: «7 и 5 будет 12»; сумма двух слагаемых: «70 и ещё 12 будет 91».

Ошибка заключается в том, что ученики путают поместное значение цифр. Первая цифра второго слагаемого принимается то за обозначение десятков, то за единицы. Вторая ошибка является результатом перестановки цифр второго слагаемого. Необходимо отметить, что случаев столь спутанного мышления у учащихся массовой школы мы не наблюдали ни разу.

$$\begin{aligned} \text{е) } 60 : 3 + 7 &= 6 \\ 10 \times 4 + 6 &= 100 \end{aligned}$$

Учащиеся ещё не знают порядка действий, а страницы тетрадей заполняются примерами указанного типа и все эти примеры решаются ошибочно. Разберём ход рассуждения при решении первого примера: $60 : 3 + 7 = 6$.

Ученик решает его так: 1) « $3 + 7$ будет 10», 2) « $60 : 10 = 6$ ».

Э к с п.: Почему ты раньше складываешь числа 3 и 7?

И с п.: Потому что они меньше. Будет 10. 60 разделить на 10 можно. Получается по 6.

Э к с п.: Верно ли такое решение? Ведь первым надо делать деление, а потом уже сложение?

Исп.: Верно. Надо потому, что думать. Раньше мы учились складывать. Потому просто, а потом делить, потому трудно сразу. Нельзя сразу, трудно очень.

Эксп.: Но ведь 60 разделить на 3 можно?

Исп.: Можно. 20 будет. А нельзя 60 на 3 делить, а на 7 не делится. А складывать можно.

Такое же, примерно, объяснение даётся и другим учеником, сделавшим ошибку во втором примере.

Пример $60 : 3 + 75 = 85$ решается учеником так: «75 разделить на 3 будет по 25 и прибавить 60 будет 85» ($60 + 25$). В этом примере переставляется всё: и числа и даже самые действия. Делается всё это по принципу «так я умею». Процесс произведения указанных действий вполне удовлетворяет ученика. Он сделал всё: и разделил, и сложил, и получил ответ, следовательно, сделано всё, что требовалось. Проверить решения он не может и остаётся в полной уверенности, что решение правильно. Показ правильного решения его не убеждает и не выводит из благодушного состояния честного труженика. Он ворчит: «Нас так учили. Я так решал, было верно, а если ошибки, и у Коли ошибки, а он первый у нас» и т. п.

$$\begin{array}{r} \text{ж) [1] } 411 \\ \quad - 361 \\ \hline \quad \quad 41 \end{array} \qquad \begin{array}{r} [2] 411 \\ \quad - 361 \\ \hline \quad \quad 470 \end{array}$$

Наличие единиц среди цифр, обозначающих число, затрудняет выполнение действия вычитания. В этих случаях ученики делают различного рода ошибки:

1) «Из одного надо отнять один. Нельзя. Лучше занять будет одну. Была одна и заняли. Нельзя. Занимать надо опять. Десять будет и отнять. Будет 41» [1].

2) «Из одного один будет нуль. Из одного шесть нельзя. Надо взять у четырёх один десяток и ещё 6 и ещё 1 будет 17. Семь запишем, а один в уме держать. Дальше нельзя. Надо один прибавить. Будет 4. Получится 470» [2].

Обе группы ошибок характеризуют путаницу в представлениях ребёнка и его полную беспомощность при решении этих примеров: путаницу, которой нет у интеллектуально полноценных детей-школьников.

$$\begin{array}{r} \text{з) [1] } 40 \\ \quad \times 16 \\ \hline \quad \quad 240 \\ \quad + 40 \\ \hline \quad \quad 1000 \end{array} \qquad \begin{array}{r} [2] 40 \\ \quad \times 16 \\ \hline \quad \quad 240 \\ \quad + 40 \\ \hline \quad \quad 600 \end{array}$$

Действие умножения произведено верно. Суммирование результатов ошибочно. В первом случае ученик в результате сложения 240 и 40 получает 1000 только потому, что процесс своей работы ученик считал завершённым тогда, когда он сложил 2, 4 и 4, получил 10 и снёс под черту оба нуля, находящиеся в слагаемых. Во втором случае ошибка сделана при сложении десятков.

Мы обнаруживали все эти ошибки у умственно-отсталых школьников чаще всего в тех классах, где индивидуальные занятия с учащимися недооценивались и где не велось учёта своеобразия ошибок каждого из учеников.

II. О программе для учащихся I—IV классов

1. Учебный материал программы по арифметике в разделе вычислительной техники по I—IV классам, с нашей точки зрения, является по своему объёму вполне приемлемым.

2. Учебные программы по отдельным годам обучения также не требуют изменения. Нет надобности ни в снижении объёма, ни в перемещении учебного материала из одного класса в другой, что подтверждается данными, полученными нами при анализе всех вышеуказанных работ учащихся.

Неравномерная успеваемость учащихся первых классов объясняется не трудностями учебной программы, а несовершенством методов обучения. Анализ опыта работы лучших учителей в первую очередь служит доказательством правильности этого нашего мнения: в классе этих учителей даже наиболее слабые учащиеся являются успевающими учениками.

Умелое планирование работы характеризуется рациональным распределением учебного материала, вдумчивым отношением к подбору упражнений для повторения, обеспечением индивидуального подхода и своевременной помощи учащемуся в результате анализа каждой допущенной им ошибки. При обучении умственно-статалого школьника прежде всего очень ярко выступает значение **п о в т о р е н и я**. Учебный материал II класса почти полностью, за исключением разделов сложения и вычитания с переходом через десяток, является повторением того, что дети изучали в I классе. Именно поэтому в работах учеников II класса количество ошибок при решении арифметических примеров без перехода через десяток резко снижается сравнительно с тем, что имело место в работах учеников I класса. Однако совершенно необходимо обратить большее внимание на раздел сложения и вычитания с переходом через десяток, чтобы обеспечить подлинное усвоение этого раздела как нового и наиболее трудного.

Учебная программа III класса является для учащихся более трудной именно потому, что в материале этого года много нового: таблица умножения и применение её при делении, расширение возможностей применения случаев сложения и вычитания с переходом через десяток (большее количество чисел).

Работа педагога над системой упражнений, обеспечивающих сознательное усвоение материалов учащимися, является при планировании исключительно важной. Повторение в IV классе опять-таки снимает трудности, с которыми мы встречались в классе предшествующем.

Своеобразие кривой, характеризующей усвоение учебного материала по годам обучения от I класса к IV, является прямым доказательством доступности и посильности учебного материала программы для значительного большинства учащихся I—IV классов вспомогательной школы. На первый взгляд, можно было бы сделать такое заключение: если учащиеся I класса явно не справляются со всем учебным материалом, то надо передвинуть на более позднее время обучения часть этого материала и, тем самым, предохранить учащихся от того значительного количества ошибок, которое характеризует их работы. В действительности же выход из трудного положения должен быть найден в следующем: на изучение чисел до пяти отводится слишком много времени, для изучения последующих чисел его определённно нехватает. Необходимо уделять больше внимания изучению чисел от шести до десятка и действию с этими числами, обеспечивая повторение в различных по своим вариантам упражнениях. В III классе на изучение таблицы умножения

уделяется очень много времени и не делается того же в отношении таблицы деления.

Планирование учебного материала, внимание к системе упражнений для самостоятельной работы учащихся, особое внимание к повторению и своевременная организация индивидуальных занятий с отдельными учащимися являются теми коренными вопросами, над которыми необходимо работать учителю вспомогательной школы. Естественно, что среди умственно-отсталых школьников всегда найдутся такие, у которых, даже и при улучшенных приёмах обучения, будут встречаться специфические ошибки при решении арифметических примеров, но это будет явлением единичным, а не массовым. Передвижение учебного материала на более поздние ступени обучения, с нашей точки зрения, приведёт к задержке развития учащихся, а не к улучшению их знаний.

Не отодвигать трудности обучения, а преодолевать их своевременно — вот центральная задача, которую необходимо решать учителю младших классов вспомогательной школы.

III. Об улучшении преподавания арифметики в вспомогательной школе

1. Арифметические ошибки учащихся первых классов характеризуют прежде всего недостаточное внимание к пропедевтическим занятиям. Слишком рано переходят к чисто тренировочным упражнениям, без должного учёта индивидуальных свойств детей, которые только что пришли в школу и не овладели ещё умениями и навыками учиться. Не уделено в должной мере внимания работе с дидактическим материалом и наглядными пособиями. Именно поэтому только половина учащихся первых классов вполне овладевает материалом учебной программы.

2. В школах отсутствует чёткое планирование учебной работы и система подбора арифметических примеров на каждое действие. Нередко даже простой арифметический подсчёт количества решаемых на каждое действие примеров отсутствует. Много решается примеров на сложение и несоответственно мало примеров на вычитание.

Решение примеров на одно из арифметических действий не сопоставляется с решением примеров на другое действие (сложение и вычитание сложение и умножение, умножение и деление), несмотря на то, что и на страницах учебника и на страницах методики на необходимость сопоставления арифметических действий указано.

3. Нет чёткого учёта в количестве и подборе необходимых упражнений для счёта группами. Учащиеся слишком долго задерживаются на присчитывании и отсчитывании по единице. Именно это задерживает выработку вычислительной техники.

4. Дается много тренировочных упражнений, как будто бы это лучший путь обучения, и не обращается внимания на подбор упражнений, обеспечивающих повторение и сознательное усвоение сущности арифметических действий.

5. Не учитываются в должной мере индивидуальные особенности учащихся, а также нет и дифференцированного подхода в анализе арифметических ошибок каждого отдельного ученика. Чаще всего фиксируется ошибка, а не причина, её побудившая. Именно это увеличивает количество неуспевающих учеников. Своевременный анализ ошибок каждого отдельного ученика и организация индивидуальных занятий с ним, в которых обеспечивался бы соответствующий подбор упражнений, работа с наглядными пособиями, внимание к повторению привели бы к иным результатам в работе, результатам более успешным.

КАК УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫЕ ШКОЛЬНИКИ ПРИМЕНЯЮТ ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ НА ПРАКТИКЕ

Г. В. МУРАШЕВ

кандидат педагогических наук

Проблема создания у ребёнка навыка самостоятельного использования приобретённых в школе знаний есть общедидактическая проблема. Она встаёт перед учителем школы любого типа. Но, приходя в вспомогательную школу — в школу для умственно-отсталых детей, мы получаем возможность рассмотрения этой проблемы как бы сквозь увеличительное стекло. Если умственно-отсталый школьник даёт хорошие ответы на экзамене, то это вовсе не значит, что он в подлинном смысле слова владеет своими знаниями и что он сумеет их применить в жизненной ситуации. Всякая школа вообще, и вспомогательная в первую очередь, не в праве ограничивать свою задачу лишь сообщением своему питомцу объёма знаний, предусмотренного школьной программой. Школа, сверх того, должна поднять на свои плечи заботу о применении школьником этих знаний, должна научить школьника использовать свои знания в жизни.

Специфической особенностью обучения в вспомогательной школе является проведение с учащимися коррекционно-воспитательной работы. Эта работа не может рассматриваться только как исправление отдельных частных дефектов ума умственно-отсталого ребёнка. Это есть коррекция неполноценной личности в целом. И на первом месте в этом большом деле должна быть поставлена подготовка этой личности к жизни, сообщение ей необходимой жизненной приспособленности. Приобретённые умственно-отсталым ребёнком знания должны служить, в первую очередь, достижению именно этой цели. Поэтому-то в вспомогательной школе задача обучения ребёнка жизненному использованию знаний приобретает ещё большее значение, нежели в школе массовой.

При каких же условиях жизненное использование умственно-отсталым ребёнком школьных знаний может быть обеспечено? Ответим на этот вопрос применительно к изучению начального курса географии.

Приобретённые в школе знания войдут в жизнь прежде всего при том условии, если сама жизнь войдёт в школу. Пусть в процессе работы в классе, в работе географического кружка, в обстановке летнего пионерлагеря дети играют, трудятся, коллекционируют, моделируют, совершают экскурсии и пр. Таким путём умственно-отсталому школьнику будет предоставлена возможность свободно проявлять свои склонности в разнообразной деятельности.

При этом необходимо, чтобы практическая деятельность школьника имела содержание, соответствующее содержанию программы знаний, которые школа даёт учащимся.

Качество самих знаний должно быть таково, чтобы ребёнок мог практически применять их. Знания отрывочные, разрозненные не могут

найти надлежащего жизненного применения. Учащимся должны даваться знания взаимосвязанные, объединённые в систему, знания, отражающие в себе то единство, которое свойственно реальной действительности, те связи и зависимости, которые присущи познаваемым учащимися реальным объектам.

Наконец, как уже выше сказано, всякий ребёнок вообще, а умственно-отсталый в особенности, нуждается в обучении использованию знаний на практике. Умение пользоваться знаниями, не всегда приходит само собой.

В свете названных условий рассмотрим различные типы включения школьных знаний в жизненно-направленную практическую деятельность ребёнка.

Коллекционирование. Как на уроках, предваряющих прохождение географии, так и при систематическом изучении этого учебного предмета, применимы разные виды коллекционирования.

Краеведческая работа в первые годы обучения открывает в этом направлении достаточно широкие перспективы перед учителем. Ископаемые, растения, предметы, отражающие разные виды человеческого труда, — вот то, что может быть собрано коллективом учащихся в процессе изучения своей местности.

В виде примера возьмём составление коллекции, преследующей самую элементарную цель: сохранить памятки о виденном во время экскурсии.

Перед тем как идти на экскурсию перед учащимися выдвигается задача — как можно лучше запомнить то, о чём стоит потом рассказать своим товарищам, не принявшим участия в экскурсии (может быть, учащимся параллельного класса). Сохранение в памяти тех или иных подробностей будет облегчено, если будут собраны предметы, способные напомнить о виденном. Например, проводится экскурсия на тему: «Осень».

Дети наблюдают пожелтение лиственных деревьев. Памяткой об этом факте послужит один жёлтый берёзовый листок.

С полей снят урожай. Памятка — корень и обрезанная соломинка ржи.

Крестьянин конопатит избу. Памятка — кустик мха.

Бурлит ручей. Памятка — гладкий камешек с его дна.

Беря с собой тот или иной предмет, дети стараются хорошо рассмотреть и запечатлеть в памяти всё то, о чём этот предмет будет напоминать.

Вернувшись в школу, дети раскладывают собранное по коробочкам и пакетикам. На каждом принесённом предмете делают надписи, указывая его название и место, где он найден, — в лесу, в поле, на берегу ручья и т. д. Дети нумеруют собранное в том порядке, в каком они собираются рассказать о виденном.

Далее готовится самый рассказ. Дети обдумывают его план: «Вот мы покажем слушателям жёлтый берёзовый листок. Подумаем, что мы им при этом скажем. Что самое главное в этом листке для нас? То, что он жёлтый. А почему он жёлтый? Потому что наступила осень, и стало холодно. Только ли этот листок пожелтел? Нет, почти все листья на деревьях изменили свой цвет: стали из зелёных жёлтыми, красными, коричневыми. А где мы нашли этот листок? Мы подняли его на лесной дорожке. Откуда он там взялся? Он упал с дерева, как и многие, многие другие листья. Осенью пожелтевшие листья осыпаются».

Вот обо всём этом и должен напомнить рассказчику один жёлтый берёзовый листок. Рассказ получится, примерно, такой:

«Мы шли берёзовым лесом. Листья на деревьях пожелтели, потому что наступили осенние холода. Ветер срывал листья с деревьев, и они шуршали у нас под ногами. Мы подняли с дороги вот этот листок. Посмотрите, какой он жёлтый. Он напоминает всем нам, что наступила осень, что стало холодно».

Так же придумываются рассказы, которыми будет сопровождаться показ еловой веточки, камешка со дна ручья и других предметов собранной коллекции.

Не менее увлекательные возможности раскрываются перед учащимися старших классов, при оформлении тематических альбомов географических картин. Наибольший географический интерес представляет здесь собирание картин с изображением разных ландшафтов, представителей флоры и фауны разных местностей, представителей различных рас и народностей в связи с характерными для них видами трудовой деятельности.

Если коллекционирование реальных объектов представляет ценность в первую очередь в смысле изучения своей местности, то коллекционирование картин переводит учащихся от краеведения к географии и открывает возможности сопоставления особенностей своей местности с особенностями местностей, лежащих в иных природных условиях.

Деятельность коллекционирования опирается в основном на интерес ребёнка к приобретению, к накоплению таких объектов, которые привлекают к себе внимание, восприятие которых связано с положительной эмоциональной окраской, стремление к обладанию и обладание которыми открывает для ребёнка возможность проявления его активности. Естественно, что интерес к изучаемым на уроках географии объектам может и зародиться, и развиваться во многих случаях лишь при активном участии педагога. Только при том условии, если коллекционирование на занятиях по географии явится деятельностью педагогически организованной, оно сможет удовлетворить разнородные запросы коллектива учащихся. Одного ребёнка привлечёт эстетическая сторона коллекционирования, и учитель может эту сторону подчеркнуть, обеспечив красочность оформления собранных коллекций. Другой ребёнок может быть захвачен возможностью сотрудничества со своими друзьями при коллективном выполнении того или иного задания. Для третьего мотивом к деятельности может явиться честь своей школы, и учитель может поддержать этот мотив, организовав общение с соседними школами, обмен коллекциями со школами других местностей и пр.

Когда у детей создано увлечение коллекционированием, необходимо подвести их к сознанию, что возникший интерес может быть удовлетворён только при условии использования уже наличных школьных познаний. Коллекционирование должно быть так организовано, чтобы имеющиеся у детей знания оказались явно необходимыми для успешного выполнения этой деятельности. Коллекционирование отличается от простого собирания тех или иных объектов прежде всего тем, что оно требует заранее осознанной системы. Для того чтобы коллекционирование могло осуществляться планомерно, целенаправленно и систематично, оно нуждается в определённых знаниях, которые должны быть налицо ранее, чем работа над коллекцией начата. Что именно надо собрать, какие существуют пробелы в уже собранной коллекции, в какой последовательности лучше всего расположить собранный материал, какими надписями следует его сопроводить — все эти вопросы требуют для своего решения использования совершенно определённых географических познаний.

И, конечно, эти знания могут быть применены, если они не формальны. Пусть учащиеся заняты составлением коллекций либо моделей, либо картин определённого типа географических ландшафтов, например, плоских и холмистых равнин. Отбор подходящих картин из учебников географии, из книг для чтения, из журналов и прочее возможен лишь при том условии, если учащимися осознаны существенные признаки равнины и если несущественные признаки, образующие лишь отличия одного вида равнин от другого вида, не мешают объединению этих разных видов равнин в один общий род.

Надо заметить, что использование знаний для осуществления деятельности коллекционирования содействует поднятию качества самих этих знаний. Верно то, что формальный характер знаний препятствует их жизненному использованию и что только содержательные, конкретные знания жизненны, легко применимы в жизненной практике. Но верно и обратное: знания, не находящие применения в жизни, гаснут, знания же, широко используемые, получают дальнейшее развитие, обогащаются новым содержанием. В частности, и коллекционирование научает ребёнка видеть в каждом новом предмете, пригодном для включения в коллекцию, нового представителя одного и того же рода, образующего тему коллекции в целом.

Нужно ли говорить о том, что необходимо не только заинтересовать ребёнка коллекционированием, не только помочь ему использовать при этом свои знания, ранее приобретённые в школе, не только озаботиться тем, чтобы сами эти знания были достаточно содержательными и пригодными для жизненного использования, но и привить учащемуся умение и навык применять свои знания в процессе собирания географических коллекций. Важно, чтобы коллекционирование вошло в обиход преподавания, стало повседневным компонентом обучения географии. Важно, чтобы первые коллекции были собраны и смонтированы под тщательным руководством педагога.

Может возникнуть вопрос, допустимо ли рассматривать деятельность коллекционирования как сферу приложения ранее приобретённых знаний? Не следует ли видеть в этой деятельности лишь средство приобретения новых знаний? На наш взгляд, здесь налицо и приобретение новых знаний, и использование имеющихся. Коллекционирование даёт возможность и лучше осмыслить изучаемые объекты, и дольше сохранить в памяти полученные о них знания. Но педагогическая ценность коллекционирования значительно возрастает, если при его осуществлении будут мобилизованы возможно полнее знания, которыми дети уже владеют, т. е. если эта деятельность будет протекать с максимумом интеллектуальной активности и сознательности детей. Здесь учащийся мыслит действуя и действует мысля.

Изобразительная деятельность. Выведите группу детей на песчаный берег реки и предоставьте их самим себе. Вы увидите, что дети, без всяких побуждений с вашей стороны, начнут лепить и строить. Положите в классе перед каждым учеником листок бумаги и набор цветных карандашей, ни слова не говоря детям, — через пять минут весь класс будет занят рисованием, ибо ребёнок не может не быть самостоятельным, если он имеет возможность действовать. Песок и вода, лопата и земля, топор и полено, молоток и гвоздь, краски и бумага, — все эти предметы — материалы и орудия изобразительной деятельности — имеют для ребёнка большую побудительную значимость: они неотступно толкают его к действию. Здесь учителю не приходится думать над тем, как заставить ребёнка хотеть достижения тех целей, стремление к которым предполагается деятельностью моделирования или

рисования. Нет надобности искать мотивов к изобразительной деятельности вне этой деятельности. Их достаточно в пределах её самой.

Внимание учителя может быть полностью направлено на то, чтобы учащиеся не просто моделировали и рисовали, создавали макеты и аппликации, но делали это, опираясь на приобретённые в школе знания. Использование знаний в изобразительных работах детей совершенно естественно. Знание, что цвет шерсти у белок различен зимою и летом, что в тундре ива и берёза не растут высоко, а стелются по земле, что для сентября характерны листопад, отлёт птиц на юг, уборка урожая с огородов — все эти познания совсем просто, без лишних напоминаний учителя, будут использованы учениками сейчас же, как только они встанут перед задачей — дать макет или рисунок леса, тундры, сентябрьского дня. Руководя тематикой изобразительной деятельности учащихся, учитель тем самым уже мобилизует те или иные знания, ранее приобретённые учащимися на уроках географии.

Нужно так использовать изобразительную деятельность детей, чтобы преодолеть возможный формализм знаний и исправить ошибочность возникших у детей представлений. Если, изображая отроги гор, дети рисуют гору наподобие ствола дерева, от которого отходят в разные стороны толстые сучья, если два ручья изображаются пересекающимися, если дети рисуют реку, текущую то вниз, то вверх по склонам встречающихся на пути холмов, если дети изображают полуостров как полу-остров, как половину острова¹, то такие факты подсказывают учителю необходимость вернуться к разделам курса, формальность усвоения которых здесь так ясно выразилась.

Обучая детей использованию знаний при моделировании и рисовании, учитель имеет возможность подобрать такие задачи, которые лишь при том условии могут быть правильно разрешены, если учащиеся действительно используют знания, которыми они должны владеть. Например, после рассказа о полярном дне, даётся задание нарисовать полночь в июне близ северного полюса. Если на выполненных рисунках отсутствует солнце, то учитель будет иметь основание предполагать, что понятие полярного дня ещё не усвоено его учениками, и обратит их внимание на то, что изображение солнца в данном случае является существенной подробностью, подчёркивающей своеобразие полярной природы.

Такая организация изобразительной деятельности предполагает, что ребёнок, с одной стороны, вполне сознательно создаёт модели, макеты, аппликации, рисунки и, с другой, — столь же целенаправленно и сознательно использует ранее приобретённые им знания. Изобразительная деятельность здесь учит умственно-отсталого школьника соотносить, сопоставлять, устанавливать пространственные, временные, причинные связи.

Возникает вопрос, каким видам изобразительной деятельности должно быть отдано предпочтение на первых годах обучения? Моделирование из снега, глины, песка и воды, из бросового материала здесь должно занять наиболее почётное место. Пусть учащиеся создадут свою маленькую мастерскую макетов, где бы они имели возможность изображать в уменьшённом виде поля и леса, животных и людей, постройки и срудия труда. Для изготовления таких изображений им понадобятся самые разнообразные материалы и инструменты. Для постройки домов будут нужны дощечки, бруски и коробочки; для лепки животных и людей необходима глина; для того чтобы одеть своих глиняных куко-

¹ Последние два примера заимствованы из «Методики географии во вспомогательной школе» В. А. Грузинской (2-е изд., 1944).

лок, дети будут нуждаться в лоскутках материи; для изображения лесов и полей дети воспользуются веточками и мхом для изображения озёр и прудов понадобятся куски стекла. Пучок соломы и консервная банка, кусок проволоки и резиновая трубка — всё это найдёт своё место при сооружении макетов.

Необходимо, конечно, запастись молотком и гвоздями, пилой и ножом, иглой и нитками, клеем, красками, кисточками. Желательно также раздобыть фанеру, чтобы можно было делать отдельные макеты на особых листах.

Возможная тематика изготавливаемых детьми макетов безгранично широка. Благодарной темой большой и интересной работы могут быть, например, месяцы года. Каждой группе работающих даётся задание сделать макет, взглянув на который, можно было бы догадаться, в каком именно месяце происходит дело.

Изготовление и применение учебных пособий. На уроках географии в классе и на занятиях географического кружка есть возможность организовать увлекательную и полезную для школы работу учащихся по изготовлению всякого рода приборов и их моделей.

Между этой деятельностью и учебными занятиями естественно устанавливается двусторонняя взаимосвязь. С одной стороны, для того чтобы изготовить тот или иной прибор, учащиеся должны осмыслить его назначение, а для этого они должны обратиться к имеющемуся у них багажу знаний. С другой стороны, изготовленные приборы становятся средствами приобретения новых знаний или, чаще, средствами использования уже наличных знаний применительно к новым объектам. Таким образом, как изготовление, так и применение приборов органически связаны с использованием учащимся знаний, которыми он располагает.

Об изготовлении каких приборов может идти здесь речь?

I. Приборы для определения направлений:

- 1) отвес;
- 2) ватерпас;
- 3) 1-я звёздочка направлений, отображающая взаимоотношение направлений: вперёд, назад, вправо, влево;
- 4) 2-я звёздочка направлений основных: север, юг, восток и запад;
- 5) 3-я звёздочка направлений — основных и промежуточных;
- 6) магнитная стрелка;
- 7) компас как соединение 3-й звёздочки направлений и магнитной стрелки;
- 8) увеличенная разборная модель компаса для демонстрации перед целым классом.

II. Приборы для измерения расстояний:

- 1) метр, дециметр;
- 2) лот, — разделённая на полуметры верёвка с грузом на конце;
- 3) нивелир.

III. Приборы для измерения времени:

- 1) модель обыкновенных часов (циферблат и стрелки);
- 2) солнечные часы;
- 3) песочные часы — два склеенных горлышками пузырька с песком внутри;
- 4) циферблат года — обычный циферблат с обычным расположением цифр от I до XII, обозначающих здесь не часы дня, а месяцы года, и с одной стрелкой, которая ставится на цифру, обозначающую текущий месяц.

IV. Приборы, служащие для изучения погоды:

1) флюгер;

2) демонстрационная модель термометра.

Любой прибор и, в особенности, прибор, изготовленный руками самого школьника, имеет прежде всего то значение, что он побуждает школьника к деятельности, для выполнения которой этот прибор предназначен. Как лопата побуждает к копке, топор — к рубке, а карандаш — к письму и рисованию, так и метр, нивелир, лот толкают к измерению пространственных величин, отвес и компас — к определению направлений, флюгер — к наблюдениям за ветром.

Следовательно, если мы хотим стимулировать ребёнка к некоторой деятельности и, тем более, к рационализации этой деятельности, мы должны дать ему в руки орудия её выполнения, орудия её совершенствования.

Конечно, всякий вообще труд образует благодарное поле для использования ранее приобретённых знаний. Так, работы на пришкольном огороде, естественно, побудят учащихся и к измерению расстояний, и к съёмке плана, и к изучению водопроницаемости разных почв, и к наблюдениям за погодой. Но работа по изготовлению орудий труда, по изготовлению приборов, позволяющих улучшить, усовершенствовать процесс труда, имеет в этом смысле особое значение.

С другой стороны, обучая школьника создавать пособия и работать с ними, педагог тем самым научит его приобретать содержательные не формальные знания по географии. А эти знания, в свою очередь способны пробудить творческую инициативу ребёнка в направлении придумывания и применения пособий при прохождении новых разделов курса.

Впрочем, нельзя забывать, что изготовление того или иного прибора и даже его использование само по себе ещё не предполагает осмысления ребёнком ни познавательного значения этого прибора, ни законов его действия. Лишь при условии постоянного вдумчивого руководства со стороны учителя названная деятельность способна пробудить должную активность и сознательность ученика и обеспечить правильное, широкое и плодотворное использование им ранее приобретённых географических знаний.

Действительные и воображаемые путешествия. Учебник начального курса географии можно представить себе изложенным в форме повести о юном путешественнике, который начинает с коротких краеведческих экскурсий в окрестности города или колхоза, где он живёт, а потом совершает дальние путешествия по всей нашей стране. При таком изложении географические сведения выглядели бы как сведения жизненно-необходимые, отвечающие практическим нуждам героя этой повести.

Такого учебника, правда, не существует, однако, каждый учитель, преподающий географию, имеет возможность в большой степени оживить усвоение детьми географического материала, ставя их время от времени в ситуацию действительных коротких вылазок за стены школы, а в старших классах — в ситуацию длительных и далёких воображаемых путешествий.

Преподнося детям те или иные темы начального курса географии как практическое руководство для путешественника, учитель воспитывает географические интересы учащихся, связывая их с интересами к движению, к смене ландшафтов и преодолению встретившихся на пути туриста трудностей.

Разумеется, в младших классах первостепенное значение имеют не воображаемые путешествия по родной стране, а действительные вылазки за стены родной школы. Краеведческая установка учебной работы на первых годах обучения совершенно естественно способствует использованию уже накопленных в школе знаний при наблюдении и фиксации новых для ребёнка природных явлений.

Планируя предстоящую прогулку, учащиеся делают самый примитивный набросок её маршрута, что подводит их к овладению топографическим планом на последующих ступенях обучения. Этим наброском маршрута дети пользуются во время самой прогулки и восполняют его новыми существенными деталями. Постепенно в обиход прогулок вводится пользование метром, компасом, нивелиром, лотом, часами.

Во время привала где-нибудь на берегу ручья учащиеся моделируют из влажного песка, и здесь понятия равнины и горной местности, холма и горной вершины, острова и полуострова, залива и пролива находят свою живую конкретизацию.

Многочисленные вопросы: «почему?», «что будет, если?», «зачем?» и прочее, на которые уже ранее был дан ответ в классе, теперь возникают вновь применительно к объяснению явлений, находящихся перед глазами учащихся: «Почему течёт ручей?», «Почему в одном месте он течёт быстрее, чем в другом?», «Какие изменения могут произойти в наблюдаемом овраге под действием ближайшего ливня?», «Какие изменения в окружающей природе вызваны вмешательством человека?» и пр. От методического искусства учителя будет зависеть, какое количество таких вопросов будет поставлено детьми вполне самостоятельно и с каким успехом дети сумеют применить ранее приобретённые познания для ответа на эти вопросы.

Такая установка в преподавании способна вызвать у учащихся стремление не только к усвоению знаний, даваемых им в готовом виде, но и к активному выискиванию новых практически необходимых сведений самостоятельно, к постановке всё новых и новых вопросов. Словом, на этом пути учитель сможет найти благодарную почву для того, чтобы побудить детей учиться сознательно и целеустремлённо.

Географические игры. Ученик начальной школы вносит в каждую свою деятельность элементы игры. Так, он играет в коллекции и, моделируя, он играет с песком и глиной и, делая элементарные приборы, он создаёт лишь игрушечные приборы. Флюгер, соединённый с вертушкой, служит всего лишь игре с ветром, а солнечные часы — игре со светом и тенью. И его «путешествия» по географической карте представляют собою игру в путешествие. Не будем здесь вдаваться в вопрос о соотношении элементов труда и игры в той практической деятельности, в которую учитель вовлекает учащихся в целях создания условий жизненного использования их знаний. Отметим только, что ни один из названных видов деятельности не предполагает выигрыша одних и проигрыша других, не включает момента игрового соревнования, борьбы за победу. Но и такого рода географические игры, в узком смысле этого слова, могут найти своё место при прохождении начального курса географии. Покажем это на примере.

Игра «Зеркальце»

Каждый из участников игры называет себя по имени какого-либо предмета из относящихся к одной и той же географической теме. Если избрана тема: «Вода на земле», то один из участников игры может назвать себя ручьём, другой — рекой, третий — болотом и пр. Выбирается тот, кто будет смотреться в разные зеркальца. Пусть это будет ручей. Он подбегает по очереди к другим участникам игры. Каждый из

них — зеркальце. Но это зеркальце особенное. Тот, кто в него смотрится, узнаёт не только, чем он похож на своё отражение, но и чем он не похож на него. Ручей, подбежав к зеркальцу, говорит:

— Зеркальце, ты не солжешь,
Дай же ответ мне двойной:
Чем на тебя я похож?
Чем мы различны с тобой?

Зеркальце должно ответить на оба вопроса.

Какие же ответы получит ручей, хотя бы от реки? Она может сказать:

— Я теку и ты течёшь. Только ты маленький и бежишь быстро, а я большая и теку медленно.

А что может ответить озеро? Оно скажет:

— В нас обоих вода, мы оба замерзаем к зиме и оттаиваем весной. Но ты бежишь, а я стою неподвижно.

Родник назовёт себя началом ручейка, а ручей окажется продолжением родника.

Ответы детей здесь будут, разумеется, подсказываться опытом их личных наблюдений и будут различаться в зависимости от особенностей местности, где проводится игра.

Если зеркальце не может ответить ни на один из предложенных ему вопросов, оно уступает своё место водящему и само идёт смотреться в другие зеркальца.

Выше было отмечено, что для того, чтобы деятельность коллекционирования, изобразительная деятельность, создание силами учащихся географических пособий, действительные и воображаемые путешествия привели к желательному результату и научили учащегося вспомогательной школы успешно использовать наличные географические знания на практике, требуется активное и последовательное руководство учителя. На материале перечисленных деятельностей учитель должен обучать детей практическому использованию знаний. То же надо сказать и о географических играх. Учащихся вспомогательной школы нужно обучать географическим играм, постепенно переводя их от лёгкого к трудному, от простого к сложному. Здесь игра «Зеркальце» дана в её завершённом виде. Покажем, по каким ступеням возможно подвести ребёнка к осмыслению этой игры.

В игре «Зеркальце» дети прежде всего называют себя по именам разных предметов, которые ими изучались на уроках географии. Прежде, чем называть себя именем географического объекта, дети должны научиться правильно называть сам этот объект. Здесь может быть применена игра: «Быстрее назовите всё то, на что глядите».

В первом своём варианте игра проводится на открытой местности. Учащиеся становятся в круг и перекидывают друг другу платок, связанный жгутом. Каждый, кому брошен платок, называет один из находящихся перед глазами предметов, относящихся к пройденным географическим темам (называются формы земной поверхности, поверхностные воды, сельскохозяйственные угодья и пр.). Не назвавший платит фант.

Второй вариант: игра имеет в виду научить детей подмечать как можно больше подробностей при рассматривании большой географической картины.

В третьем варианте дети рассматривают топографический план, экземпляры которого имеются у всех участников игры. Называние дета-

лей картины или плана идёт в порядке очереди или по вызову руководителя игры.

В игре «Зеркальце» дети должны научиться устанавливать сходство между однородными предметами. Здесь можно организовать игру: «Назови сходный предмет». Руководитель игры называет тот или иной географический предмет. Дав детям время обдумать ответ, он указывает на одного из играющих, и тот должен назвать предмет, сходный с уже названным, и объяснить, в чём состоит сходство этих предметов. Не ответивший платит фант.

Далее игра «Зеркальце» требует установления различия между сходными предметами; умение различать сходное может быть воспитано в особой игре. Она организуется так: дети выстраиваются в две линейки, обратившись друг к другу лицом. Крайний в первой линейке называет географический предмет. Его сосед называет другой предмет, сходный с первым. Крайний во второй линейке должен сказать, чем непохожи друг на друга эти сходные предметы. Если ответ не последовал в течение полуминуты, неответивший переходит в первую линейку. Он взят «в плен». Теперь называет два сходных предмета вторая линейка, а даёт ответ первая. Выигрывает линейка, взявшая «в плен» всех своих противников.

Игра может быть упрощена предварительным составлением списка предметов, о которых шла или может идти речь на уроках географии (формы земной поверхности, виды поверхностных вод, сельскохозяйственные угодья, пути сообщения, почвы, ископаемые, растения, животные, народы и пр.).

Помогая учащемуся в жизненном использовании его географических знаний, школа, естественно, вступает на путь широкого применения географических задач и, при этом задач не только вышеописанных типов¹. Задачи представляют собой благодарный материал как для классной, так и для кружковой работы в зимнее время и для географической работы в пионерлагере летом. В процессе решения географических задач учащиеся приобретают полезные жизненные умения и навыки. Особо надо отметить здесь значение коллективного труда и коллективных игр. В то же время, работая и играя, дети не только используют уже готовые знания, но и закрепляют и совершенствуют знания, недостаточно усвоенные. Жизненно направленные задачи повышают интерес учащихся к процессу обучения. В то же время они учат ребёнка наблюдать, запоминать, мыслить, учиться. Чем больший простор задачи предоставляют самостоятельности ребёнка, тем в большей мере развитие ребёнка здесь переводится на рельсы саморазвития.

Учитель, широко применяющий географические задачи, разумеется, не отказывается от руководства ребёнком, но он направляет свою руководящую деятельность, в первую очередь, на планомерное развитие детской самостоятельности.

Если руководство со стороны учителя направлено именно в эту сторону, то законен вопрос: а не принесёт ли оно плодов не только в отношении тех видов детской самостоятельности, которые имели место на занятиях в классе и в кружке, но также и в отношении иных её видов?

Иными словами, нельзя ли говорить о жизненном использовании учащимися не только школьных знаний, но и приобретённого в школе навыка самостоятельности?

Пусть учитель ответит на этот вопрос своим практическим опытом.

¹ Г. В. Мурашев, Сборник задач по начальному курсу географии для классной и кружковой работы во II и III классах. Учпедгиз, 1947.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ



О ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ ВНОВЬ УСВОЕННЫХ СЛОВ УЧАЩИМИСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г. М. ДУЛЬНЕВ

кандидат педагогических наук

1. ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

По вопросу запоминания и воспроизведения словесного материала имеется огромное количество исследований. Однако в этих исследованиях не ставилась задача изучить, как запоминаются, сохраняются и воспроизводятся умственно-отсталым школьником такие слова, которые сообщаются ему впервые¹. В самом деле, материалом для изучения словесной памяти обычно служат слова, значения которых хорошо известны испытуемым. Из таких слов составляются ряды, пары слов, предложения, рассказы, которые и предъявляются в эксперименте. Между тем в процессе обучения школьнику приходится постоянно запоминать новые для него слова. Воспроизведение новых слов и воспроизведение привычных слов (часто употребляемых) протекает неодинаково. Поэтому вопрос о воспроизведении новых слов нуждается в специальном изучении.

Из практики обучения известно, как трудно бывает вызвать у школьника воспроизведение того или иного слова, которое совсем ещё недавно было объяснено ему и затем неоднократно повторялось в устной и письменной речи. Из данного явления делали заключение, что школьник забывает усвоенное слово. Но это заключение слишком общее, оно не вскрывает сущности данного явления. Для того чтобы подойти к пониманию его основы, мы считали необходимым подвергнуть тщательному анализу ошибки, допускаемые школьниками при воспроизведении вновь усвоенных слов.

Далее мы поставили перед собой задачу проследить влияние на воспроизведение усвоенных слов новых условий.

Исходя из вышеуказанных задач, была разработана методика исследования. При этом мы старались возможно более приблизиться к тем условиям запоминания и воспроизведения, которые имеют место в вспомогательной школе в работе по развитию речи школьника. В частности, мы имеем в виду введение в словарный запас учащегося новых, ранее ему неизвестных слов.

Материалом запоминания в эксперименте служили прилагательные. Мы остановили свой выбор на прилагательных в значительной мере

¹ Исследования, в которых был использован бессмысленный материал (слоги, словоподобные звукосочетания), конечно, не могут дать представления о том, как происходит воспроизведение усвоенных слов, значения которых становятся известными испытуемым.

потому, что речь умственно-отсталого школьника более всего страдает от недостатка слов именно данной категории. Поэтому проследить особенности воспроизведения прилагательных представляет большой интерес и практическую значимость для правильной постановки работы по развитию речи умственно-отсталого школьника.

Для каждого испытуемого были отобраны прилагательные, ранее ему неизвестные. Эти прилагательные отбирались на основании индивидуальной беседы с каждым школьником. Предъявлялось 10 карточек, на которых были напечатаны прилагательные — по одному на каждой карточке. От учеников требовалось прочитать каждое слово и сказать, что означает то или другое прилагательное, назвать предмет, который обладает качеством, выраженным данным прилагательным. Если обнаруживалось, что школьник не знает какое-либо слово, то последнее включалось в материал, который, после соответствующего объяснения, предъявлялся для запоминания. Таким путём для каждого испытуемого было отобрано по пяти неизвестных ему прилагательных.

Основной приём, которым пользуются педагоги для введения нового прилагательного в активный словарь школьника, заключается в том, что к данному прилагательному школьники подбирают ряд существительных. Или, наоборот, ученики к данному существительному подбирают соответствующие прилагательные. Частично мы использовали в методике своего исследования последнее, а именно: испытуемые запоминали новое прилагательное в паре с различными существительными. Должное закрепление в памяти новых слов достигалось с помощью большого числа повторений (свыше 30 для каждого прилагательного).

Наконец, важно было установить тем или иным способом, сохранялось ли в памяти школьника новое усвоенное слово в тех случаях, когда оно не было по требованию воспроизведено. Для этого мы дополнительно использовали способ побуквенного подсказывания.

Некоторые слова были для всех испытуемых одинаковыми (список прилагательных, отобранных для эксперимента, приводится ниже). После того как для каждого испытуемого были установлены пять незнакомых ему прилагательных, приступали к объяснению значений этих слов.

Обычно при объяснении значения педагоги используют уже известные ученикам слова, близкие или тождественные значению нового слова. Такой способ мы не считали возможным ввести в наш эксперимент, так как он связан с многократным повторением известных школьникам слов. Мы опасались, что, благодаря этому, и в последующих воспроизведениях школьник будет склонен использовать привычные слова в ущерб новым. Применённый нами способ объяснения новых слов заключался в следующем: ученику давали ряд предложений, в которые было включено одно прилагательное, сочетавшееся с разными существительными. Само предложение являлось как бы развёрнутым объяснением значения нового слова, и это значение становилось понятным из самого контекста предложения. В качестве примера приведём предложения, использованные для объяснения значения прилагательного «осторожный».

Осторожный

1. Лисицу трудно заманить в ловушку потому, что она осторожная.
2. Этот мальчик никогда не прыгает на ходу с трамвая и не виснет на подножке потому, что он осторожный мальчик.

3. Кто не умеет бесшумно ползать по траве, или бесшумно пройти по лесу, тот не может быть разведчиком. Разведчик должен быть осторожным.

4. Если девочка несёт в кружке молоко и идёт потихоньку так, чтобы не разлить его, это значит, что эта девочка — осторожная.

5. Если ты не умеешь плавать, то не лезь в глубокое место. Будь осторожным, а то можно утонуть.

Таким образом, для всех испытуемых материал, предъявленный для запоминания, был одинаковым в том смысле, что был новым: испытуемые впервые познакомились со значением прилагательных, которые им предстояло заучить. Способ объяснения материала для всех испытуемых был одинаковый.

В эксперименте были использованы следующие прилагательные, из числа которых каждому испытуемому приходилось запоминать пять слов:

звонкий	забавный
могучий	грозный
сверкающий	ароматный
осторожный	смолистый
гибкий	полярный
знойный	точный
крохотный	укромный
комический	смуглый
удалой	

Способ предъявления материала был следующий: новые прилагательные предъявлялись ученикам не изолированно, а в паре с известными ученикам существительными. Каждое прилагательное сочеталось с четырьмя различными существительными. Таким образом, ученику предъявлялось 20 пар слов, образованных из 5 прилагательных в сочетании с 20 существительными. Ниже приводятся образцы пар слов, которые предъявлялись одному из испытуемых:

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Знойный полдень | 11. Полярный мороз |
| 2. Ароматный лимон | 12. Смуглая кожа |
| 3. Комический наряд | 13. Знойное солнце |
| 4. Смуглый человек | 14. Комический клоун |
| 5. Полярная ночь | 15. Полярная зима |
| 6. Ароматный букет | 16. Смуглый загар |
| 7. Смуглая женщина | 17. Ароматный одеколон |
| 8. Знойная пустыня | 18. Комический рассказ |
| 9. Комическая картина | 19. Полярный холод |
| 10. Ароматный ландыш | 20. Знойное лето. |

Такой способ предъявления прилагательных оправдывается тем, что прилагательное очень редко употребляется в речи вне связи его с каким-либо существительным.

В дальнейшем, при воспроизведениях от ученика требовалось припоминание прилагательных не изолированно, а с теми существительными, с которыми прилагательные запоминались. Для этого экспериментатор называл одно за другим существительные, а испытуемый должен был припомнить соответствующие прилагательные.

Эксперимент был организован следующим образом. Каждая пара слов была напечатана крупным шрифтом на отдельной карточке. Ученику (каждому отдельно) поочередно предъявлялись карточки, и он

должен был прочитать вслух слова, написанные на каждой из них. Затем экспериментатор убирал карточку и повторял данную пару слов сам, а испытуемый слушал. Таким способом достигалась разносторонность восприятия материала. Весь ряд слов предъявлялся дважды и непосредственно вслед за этим шло воспроизведение. Экспериментатор называл существительные, а испытуемый должен был называть соответствующие прилагательные.

После трёхминутного перерыва пары слов вновь предъявлялись дважды и происходило вторичное воспроизведение по указанному способу.

В тех случаях, когда учащийся испытывал затруднение или воспроизводил не то слово, экспериментатор называл первый звук слова, потом второй и т. д., до полного состава первого слога данного слова. Если это не помогало, то слог произносился слитно.

Таким образом, в процессе четырёх предъявлений ученик самостоятельно повторял каждое прилагательное 16 раз, в непосредственных воспроизведениях каждое прилагательное повторялось также не менее 16 раз. Такое количество повторений можно считать вполне достаточным для запоминания пяти новых слов.

Так как в нашу задачу входило установление зависимости воспроизведений слов от величины временных промежутков между запоминанием и последующими воспроизведениями, то они проводились через разные сроки. Все испытуемые были разделены на две группы по 10 человек в каждой. У испытуемых первой [I] группы было два последующих воспроизведения: через 4 дня и через 8 дней после заучивания; у испытуемых второй [II] группы было одно последующее воспроизведение — через 8 дней после заучивания.

Отсроченное воспроизведение производилось по вышеописанному методу: экспериментатор называл по очереди существительные, а ученик должен был воспроизвести соответствующие прилагательные.

На другой день, после воспроизведения прилагательных по вышеуказанному способу, испытуемым давали предложения, в которых были пропущены прилагательные. От испытуемых требовалось припомнить подходящие прилагательные для каждого предложения. При этом школьникам не указывалось на использование тех прилагательных, которые были заучены в предыдущем эксперименте. Всего предложений было 15, по три предложения на каждое прилагательное. Особенность этих предложений состояла в том, что в их составе были другие существительные, а не те, в паре с которыми заучивались прилагательные. Например, для воспроизведения прилагательного «звонкий» давались следующие предложения:

1. В лесу раздавалось... пение птиц.
2. Ребёнок кричал... голосом.
3. У девочки голос был, как... колокольчик.

С помощью этого эксперимента мы рассчитывали установить особенности воспроизведения усвоенных слов в контексте, отличавшемся от того, в каком они были заучены.

Все предложения были напечатаны на специальных карточках крупным шрифтом, и дети имели эти карточки перед собой. Время для воспроизведения прилагательного не ограничивалось.

В тех случаях, когда к предъявленному предложению ученик не мог воспроизвести вновь заученного прилагательного, проводился контрольный эксперимент: ученику предъявлялись те же предложения и карточки (20 штук), с отпечатанными различными прилагательными, среди которых были и заученные школьником. От него требовалось подобрать подходящее прилагательное к данному предложению. Если и в этих условиях ученик не узнавал заученного слова или неправильно понимал его значение, то подобные случаи выделялись для специального анализа и не включались в результаты исследования, изложенные в данной статье. Если же испытуемый выбирал по карточкам те прилагательные, которые он ранее заучивал, но не мог самостоятельно воспроизвести, то это показывало, что школьник в какой-то степени сохранил в своей памяти требуемое прилагательное и понимает его значение.

Испытуемыми были ученики III класса массовой школы и ученики III и IV классов вспомогательной школы¹. В группу испытуемых по вспомогательной школе были отобраны учащиеся, которым был поставлен медицинский диагноз «олигофрения». Они перенесли в раннем возрасте мозговое заболевание и отличались выраженной атипией развития. По свидетельству учителей, которые работали с ними на протяжении ряда лет, они являются типичными учениками вспомогательной школы.

II. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.

В результате повторений, проведённых по вышеописанной методике, ученики вспомогательной школы во втором воспроизведении, происходившем сразу после предъявления, могли припомнить значительную часть прилагательных. Так, ученики III класса правильно воспроизводили до 80%, а ученики IV класса — свыше 90% из всего количества новых прилагательных (табл. 1).

Таблица 1

Воспроизведение прилагательных учениками вспомогательной школы
(в % к общему количеству прилагательных, предложенных для запоминания)

Группы испытуемых	III класс			IV класс		
	2-е воспроизведение	Воспроизведение через 4 дня	Воспроизведение через 8 дней	2-е воспроизведение	Воспроизведение через 4 дня	Воспроизведение через 8 дней
I	77	52	41	90	71	50
II	78	—	30	96	—	35

Из данных, приведённых в таблице I, видно, что испытуемые воспроизводили не все слова, которые были предложены для запоминания. Нередко новые слова заменялись другими. Иногда школьники от-

¹ Исследование проводилось в московской вспомогательной школе № 30 при активной помощи педагогов С. В. Гореловой и Т. М. Образцовой, за что автор статьи выражает им свою благодарность.

казывались выполнить задание, заявляя, что они «не помнят», «забыли» и т. п., или употребляя какое-либо прилагательное, тут же заявляли: «Нет, не это слово, тут другое слово было». В таких случаях малейшее напоминание о необходимом слове, как правило, приводило к воспроизведению: достаточно было назвать первый звук слова, как испытуемый припоминал всё слово правильно. Редко приходилось в подсказывании идти дальше и называть первый слог целиком.

Следовательно, если школьник не может воспроизвести требуемого прилагательного и, вместе с тем, отказывается от употребления любого другого, мы можем полагать, что требуемое слово сохранилось в памяти школьника. Это и позволяет школьнику воздерживаться от воспроизведения других слов. Но вместе с тем это сохранение не может служить основой самостоятельного воспроизведения. Для того чтобы воспроизведение состоялось, необходимо дополнительное условие в виде подсказывания, хотя бы первой буквы данного слова.

Количество отказов в отдельных воспроизведениях различно. В тех воспроизведениях, которые имели место при заучивании новых слов в процессе повторений — отказов было больше, чем в отсроченных (табл. 2).

Таблица 2

Отказы по отдельным воспроизведениям у учеников
вспомогательной школы

(в % к общему количеству слов, предложенных для запоминания)

Группы испытуемых	III класс				IV класс			
	Сразу после предъявления		В отсроченных воспроизведениях		Сразу после предъявления		В отсроченных воспроизведениях	
	1-е воспр.	2-е воспр.	через 4 дня	через 8 дней	1-е воспр.	2-е воспр.	через 4 дня	через 8 дней
I	24	15	8	4	21	4	18	8
II	19	8	—	1	14	3	—	10

Количество отказов в отсроченных воспроизведениях уменьшается за счёт увеличения количества замен, тогда как в воспроизведениях, которые были при заучивании материала, т. е. в момент повторений новых слов, — количество отказов уменьшалось за счёт увеличения количества правильно воспроизводимых слов.

Подсказывание действует совсем иначе в тех случаях, когда при воспроизведении происходит замена требуемого слова другим. Подсказывание одной первой буквы нового слова — теперь мало эффективно. Для того чтобы школьник смог припомнить требуемое слово, почти всегда требуется сказать весь первый слог (слитно). Иногда дети пытались по первой букве (или слогу) «сочинить» некое слово, причём оно не всегда соответствовало тому существительному, к которому требовалось припомнить прилагательное. Например, требуется воспроизвести к существительному «гнездышко» прилагательное «укромное». Школьник, используя подсказанную первую букву, припоминает такие слова, как «угрюмый», «усталый». Правда, эти случаи неправильных «поисков» требуемого слова встречались редко (не более 1%), но важно то, что они всегда были связаны с полным забыванием нового слова. В этих случаях подсказывание в виде напоминания первого слога, и даже половины требуемого слова, не приводило к воспроизведению.

2

Выше было отмечено, что количество отказов уменьшается в отсроченных воспроизведениях и одновременно увеличивается количество случаев замен. Замена новых слов привычными — очень распространённое явление при воспроизведении слов умственно-отсталыми школьниками. Количество замен сильно возрастает у обеих групп испытуемых в отсроченных воспроизведениях (табл. 3).

Таблица 3

Замена прилагательных у учеников вспомогательной школы
(в % к общему количеству названных прилагательных)

Группы испытуемых	III класс					IV класс				
	Сразу после предъявления		В отсроченных воспроизведениях			Сразу после предъявления		В отсроченных воспроизведениях		
	1-е воспр.	2-е воспр.	через 4 дня	через 8 дней		1-е воспр.	2-е воспр.	через 4 дня	через 8 дней	
				отд. слова	в контексте предлож.				отд. слова	в контексте предлож.
I	27	8	40	55	62,6	4	6	11	42	33,3
II	24	14	—	69	86,6	21	1	—	49	66,6

Однако рост количества замен более значителен у испытуемых II группы, которые не воспроизводили прилагательных через 4 дня. Испытуемые этой группы, особенно младшие, почти не употребляли новых прилагательных при заполнении пропусков в предложениях.

Происходит ли это по причине полного забывания слов? Чтобы ответить на данный вопрос, был использован следующий приём. В конце эксперимента испытуемые получили карточки с предложениями, в которых были пропущены прилагательные, и серию карточек, в которых были написаны отдельные прилагательные. Эта серия прилагательных была составлена из слов, уже хорошо известных детям, а также из тех, которые предъявлялись в эксперименте для запоминания и которые испытуемые не могли самостоятельно воспроизвести.

Испытуемые должны были из серии карточек с прилагательными подобрать соответствующие к каждому предложению. Оказалось, что школьники узнавали требуемые слова и правильно вставляли их в предложения, хотя самостоятельно припомнить их не могли.

Перейдём к рассмотрению тех прилагательных, которые употреблялись школьниками вместо предъявленных в эксперименте слов.

3

Все слова, которые заменяли предъявленные прилагательные, можно разбить на следующие группы, если принять за основание их смысловое отношение к предъявленным прилагательным: а) близкие по значению; б) далёкие по значению; в) противоположного значения; г) особые случаи замен (использование иных частей речи вместо прилагательных).

а) Наиболее многочисленной группой заменяющих прилагательных являются такие, значения которых близки к значениям предъявленных прилагательных. В качестве примера можно привести следующие случаи замен:

<i>Предъявленные прилагательные:</i>	<i>Заменяющие прилагательные:</i>
ароматный	душистый
могучий	сильный
крохотный	маленький
комический	смешной, весёлый
знойный	жаркий
смуглый	загорелый
грозный	страшный
сверкающий	блестящий
полярный	северный

В каких же условиях замена предъявленных прилагательных сходными происходит более часто?

Анализ количественных данных показывает, что у II группы испытуемых, которые не воспроизводили прилагательных повторно (через 4 дня), количество подобных замен больше в контексте предложений, чем у I группы (табл. 4).

Таблица 4

Замена прилагательных близкими по значению
у учеников вспомогательной школы
(в % к общему количеству воспроизведённых
прилагательных)

Группы испы- туемых	III класс		IV класс	
	Воспроизведение через 8 дней		Воспроизведение через 8 дней	
	отдельные слова	в контексте предло- жения	отдельные слова	в контексте предло- жения
I	28	30,6	19	14,6
II	23	49,3	25	42,6

Если при воспроизведении по первому слову пары (когда школьнику называли существительное, а он должен был воспроизвести соответствующее прилагательное), разница в количестве замен между I и II группами испытуемых незначительна, то при воспроизведении в контексте ясно видна роль дополнительного воспроизведения (через 4 дня), как условия, способствующего закреплению в памяти новых слов (табл. 4).

Значение повторного воспроизведения видно также из сопоставления количеств правильно воспроизведённых прилагательных и сходных замен, которые имели место при воспроизведении в контексте предложений, по разным группам испытуемых (табл. 5).

Как видно из приведённой таблицы, отношения количеств правильно воспроизведённых прилагательных и прилагательных, сходных по смыслу, у двух групп испытуемых обратные. Следовательно, контекст предложений является благоприятным условием для воспроизведения только при наличии достаточного закрепления в памяти новых слов. В противном случае контекст предложений способствует воспроизведению лишь сходных по значению слов, а не тех, которые предъявлялись для запоминания.

б) Второй (по количеству случаев замены слов) является группа прилагательных, далёких по своим значениям от значений требуемых прилагательных. В большинстве случаев эти заменяющие прилагатель-

Таблица 5

Правильно воспроизведённые прилагательные и сходные замены
в контексте предложений у учеников вспомогательной школы
(в % к общему количеству воспроизведённых прилагательных)

Группы испы- туемых	III класс		IV класс	
	Правильно воспроизведённые прилагательные	Сходные замены	Правильно воспроизведённые прилагательные	Сходные замены
I	32 >	30,6	62,6 >	14,6
II	13,4 <	49,3	21,6 <	42,6

ные употреблялись испытуемыми тогда, когда нужно было воспроизводить прилагательные к предъявленным существительным. При воспроизведении в контексте предложений их было меньше, чем прилагательных, сходных по значениям.

Приведём примеры подобных замен:

*Предъявленные
прилагательные:*

знойное солнце
комический рассказ
комический клоун
могучий конь
могучий богатырь
крохотный птенчик
сверкающий иней
сверкающий убор

*Воспроизведённые
прилагательные:*

яркое солнце, светлое солнце
интересный рассказ
нарядный клоун
большой конь, быстрый конь
большой богатырь, хороший богатырь
голенький птенчик
морозный иней, белый иней
красивый убор

Анализ данной категории замен показывает, что каждое прилагательное имеет отношение к тому предмету, о котором идёт речь, но не является должной смысловой заменой тех прилагательных, которые предъявлялись для запоминания в парах с существительными. По существу здесь нет замены предъявленных прилагательных: испытуемые называют одно из знакомых свойств упоминаемого предмета. Когда испытуемому говорили, что он назвал не то слово, он начинал перечислять все известные ему свойства данного предмета и никогда не сомневался в ответе, как то имело место при отказах.

Характерно, что подсказывание в этих случаях также менее эффективно. Необходимо было не только назвать первую букву слова, но иногда произнести более половины его, чтобы произошло правильное воспроизведение.

в) Особое место среди заменяющих слов занимают прилагательные, противоположные предъявленным по их значениям. Например:

*Предъявленные
прилагательные:*

гибкий
крохотный
смуглый
знойный

*Заменяющие
прилагательные:*

хрупкий
большой
белый
холодный

Количество таких замен не более 3% по обеим группам испытуемых. Эти замены встречаются только при воспроизведении прилага-

тельных к предъявленным существительным; при воспроизведении прилагательных в контексте предложений они не встречаются, если смысл предложения понимается школьником правильно.

Интересно сопоставить данное наблюдение с другим, которое сделано нами при так называемом «свободном» воспроизведении. Когда испытуемым предъявлялся ряд существительных, к каждому из которых они должны были припомнить все подходящие прилагательные, то последние зачастую воспроизводились контрастными парами. Так, если испытуемый припоминал слово «большой», то вслед за ним он произносил слово «маленький» (точно так же воспроизводятся пары: белый-чёрный, чистый-грязный, лёгкий-тяжёлый, молодой-старый, хороший-плохой, длинный-короткий и т. п.). Правда, умственно-отсталые школьники воспроизводят таким образом только те прилагательные, которые употребляются наиболее часто в их речи.

Следовательно, замену предъявленных для запоминания прилагательных другими, с противоположным значением, можно рассматривать как показатель того, что требуемые прилагательные в какой-то степени сохраняются в памяти умственно-отсталого школьника. Но, так как условия воспроизведения таковы, что он может к предъявленному существительному воспроизвести любое подходящее прилагательное, то понятно, что в первую очередь припоминается привычное ребёнку слово. Если же воспроизведение происходит в контексте предложения, то тот же самый школьник уже припоминает требуемое прилагательное. Благодаря схватыванию школьником смысла предложения, воспроизведение идёт по должному пути, хотя этот путь может быть и более трудным, чем воспроизведение привычного слова.

г) Небольшую группу замен составляют случаи употребления вместо требуемых прилагательных иных частей речи. Эта группа примечательна тем, что она делится на два качественно различных вида замен по отношению к значениям предъявленных для запоминания прилагательных: в одних случаях описание, которое даёт школьник с помощью различных слов, есть замена, близкая по значению к предъявленному прилагательному; в других — между предъявленным прилагательным и описанием нет ничего общего. Приведём примеры таких замен — описаний. Испытуемые вместо прилагательного «грозная» к слову «Катюша» воспроизводят следующее: «Катюша — пушка такая. Всех немцев напугала. Вот они и убежали». Другой испытуемый в этом же случае говорит: «Катюша — это в Красной Армии. От неё все враги убежали потому, что она сильно стреляет».

Примером замены-описания, которое не имеет непосредственного отношения к предъявленному прилагательному, может служить следующий случай: экспериментатором было названо слово «рассказ»; испытуемый, вместо того, чтобы воспроизвести прилагательное «комический», говорит: «Рассказ по радио можно слушать». Или: вместо воспроизведения прилагательного «осторожный» (олень), испытуемый говорит: «Олень на севере живёт. У него роги большие».

Характерно, что побуквенное и слоговое подсказывание в первом и во втором случаях замен-описаний даёт различный результат: в первом случае, то-есть, когда замена-описание близка по значению к предъявленному прилагательному, — подсказывание приводит к припоминанию требуемого прилагательного. Во втором случае — подсказывание не помогает воспроизведению. Можно полагать, что если в первом случае новое слово сохранилось в памяти, то во втором случае оно забыто.

4

Следует особо подчеркнуть тот факт, что умственно-отсталые школьники во многих случаях могли воспроизводить новые слова в условиях, явно отличающихся от условий заучивания. Однако такое воспроизведение в значительной степени зависело от того, насколько хорошо были закреплены в памяти школьника новые слова.

Выше было указано на то, что в данном эксперименте у испытуемых I группы было два отсроченных воспроизведения: через 4 дня и через 8 дней после заучивания материала. У испытуемых II группы было только одно отсроченное воспроизведение — через 8 дней. Воспроизведение через 4 дня у испытуемых I группы определённо послужило дополнительным средством закрепления в памяти новых слов, и забывание этих слов у них шло менее интенсивно, чем у испытуемых II группы (см. табл. 1). Это обстоятельство особенно отразилось на результатах воспроизведения слов в новых условиях. Через день после отсроченных воспроизведений испытуемым было предъявлено 15 предложений; в каждом из них было пропущено прилагательное, причём указаний на то, что требуется вставлять те прилагательные, которые они запоминали в парах с существительным, не давалось. Тем не менее, многие испытуемые, заполняя пропуски, использовали новые для них прилагательные. В I группе испытуемых это происходило почти в три раза чаще, чем во II группе (табл. 6).

Таблица 6

Количество предложений, в которые учениками вспомогательной школы были вставлены новые прилагательные

(в % к общему числу предъявленных предложений)

Группа испытуемых	III класс	IV класс
I	32	62,6
II	13,4	21,3

Факт использования новых прилагательных при заполнении пропусков в предложениях примечателен тем, что в этом случае воспроизведение протекает в условиях, отличных от условий запоминания. Например, испытуемый запоминал слово «ароматный» в сочетании с существительными «ландыш», «букет», «лимон», «одеколон». С другой стороны, у детей уже имелись привычные сочетания такие, как «вкусный чай», «сладкий чай», «горячий чай» и т. п. и не было такого сочетания, как «ароматный чай». Испытуемым было дано предложение: «Мы любим пить... чай». Оказалось, что многие из них припомнили новое для них в данном случае слово «ароматный».

5

Для того чтобы в какой-то мере установить различия в употреблении прилагательных умственно-отсталыми и нормальными школьниками, с ними был проведён эксперимент, в котором они самостоятельно

воспроизводили прилагательные к предъявленным существительным. Ученикам были даны листы, на которых было отпечатано по 10 существительных: котёнок, цветок, печенье, стекло, платье, ручей, ночь, лёчик, дорога, работа. От испытуемых требовалось припомнить к каждому существительному подходящие прилагательные. Время на выполнение задания не ограничивалось. Через этот эксперимент было проведено 30 умственно-отсталых школьников и 10 нормальных школьников.

Ученики III класса вспомогательной школы воспроизвели к каждому существительному от одного до трёх прилагательных, ученики IV класса воспроизвели от двух до пяти прилагательных. Ученики III класса массовой школы воспроизвели к каждому существительному от четырёх до девяти прилагательных.

Ещё резче выступает различие при сравнении состава прилагательных, воспроизведённых умственно-отсталыми и нормальными школьниками. Более половины (51%) прилагательных, воспроизведённых умственно-отсталыми, приходится на определённую небольшую группу слов.

Количество слов, входящих в такую группу, колеблется от 10 до 15 у отдельных учеников. Эти слова почти одинаковы у всех испытуемых. Ниже приводятся данные, из которых видно, какие прилагательные наиболее часто употребляются умственно-отсталыми школьниками.

30 умственно-отсталых школьников воспроизвели к 10 существительным 134 разных прилагательных, которые были использованы 1 283 раза. Наибольшее количество случаев употребления приходится на следующие прилагательные:

белый	— 81	длинный	— 50
чёрный	— 52	широкий	— 29
красный	— 51	красивый	— 53
жёлтый	— 49	хороший	— 34
большой	— 94	плохой	— 25
маленький	— 68	грязный	— 41
		чистый	— 39

Эти 13 прилагательных были использованы 666 раз (52%), тогда как остальные (121) прилагательные — 617 раз (48%).

Из сопоставления, следовательно, видно, что умственно-отсталые школьники употребляли некоторые прилагательные в 10 раз чаще, чем другие. Можно сказать, что указанная группа прилагательных является как бы «универсальной» в речи умственно-отсталого, так как эти прилагательные употребляются взамен многих других. Так, например, прилагательное «большой» можно встретить в сочетании с любым из тех существительных, которые были предъявлены испытуемым. При опросе оказалось, что ученик, употребляя это прилагательное, имеет в виду такие качества предмета, как ширина, длина, высота, глубина, толщина, тяжесть и т. п.

Результаты, которые дали в этом эксперименте нормальные школьники, существенно отличаются от вышеописанных.

10 учеников III класса массовой школы воспроизвели к тем же существительным 197 прилагательных, разных по своим значениям. Эти прилагательные были употреблены 708 раз. Анализ состава прилагательных, воспроизведённых нормальными школьниками, показывает, что эти дети, в отличие от умственно-отсталых, не имеют такой группы слов, которые они употребляли бы более часто, чем прочие. Прилагательные типа «большой», «хороший» и остальные прилагательные, которые часто употребляются умственно-отсталыми школьниками, нормальными употребляются в данном эксперименте не чаще, а некоторы-

ми реже, чем прочие прилагательные. Прилагательное «большой» можно встретить в сочетании с двумя-тремя существительными, тогда как многие умственно-отсталые употребляли его со всеми десятью существительными.

Среди прилагательных, воспроизведённых нормальными школьниками, было много таких, которых умственно-отсталые совсем не употребляли, как, например, «сверкающий», «нежный», «могучий», «ароматный», «гибкий», «грозный», «белолобый» и ряд других.

Таким образом, в свободном воспроизведении прилагательных умственно-отсталые школьники отличаются от нормальных тем, что они употребляют определённую небольшую группу прилагательных во много раз чаще других прилагательных и, во-вторых, тем, что самостоятельно они вообще воспроизводят меньшее количество прилагательных.

6

Не менее существенные количественные и качественные различия обнаружили при воспроизведении вновь усвоенных слов.

При описании методики исследования указывалось на то, что учащимся массовой школы было предъявлено для запоминания пять, ранее неизвестных им, прилагательных. Способ предъявления и последующих воспроизведений был таким же, как и в эксперименте с умственно-отсталыми школьниками. Тождественность условий заучивания новых слов и условий последующих воспроизведений даёт основание полагать, что обнаружившиеся различия в результатах эксперимента следует отнести, главным образом, за счёт особенностей умственно-отсталого ребёнка.

При сравнении количественных данных, прежде всего, следует отметить, что нормальные школьники припоминали в среднем больше новых слов в воспроизведениях, следовавших непосредственно за повторением.

По результатам отсроченных воспроизведений можно видеть, что эти же школьники также значительно лучше сохраняют в памяти новые слова, чем умственно-отсталые. Так, умственно-отсталые из I группы испытуемых, ученики IV класса, сохранили только 52% слов через четыре дня и 41% через 8 дней после заучивания, тогда как их сверстники, ученики III класса массовой школы, воспроизводили почти все новые слова (95 и 89%).

Ещё большее отличие имеется в результатах припоминания у тех испытуемых, которые не имели промежуточного воспроизведения материала через четыре дня (II группа испытуемых). Это отличие выражается в том, что нормальные школьники в этих условиях воспроизвели новых слов почти в три раза больше, чем умственно-отсталые.

Следует отметить, что дополнительное воспроизведение через 4 дня для умственно-отсталых школьников имело гораздо большее значение, чем для нормальных.

Особенно резко различие между умственно-отсталыми и нормальными школьниками выступает при воспроизведении прилагательных в контексте предложений (табл. 7).

Как видно из таблицы 7, нормальные школьники обеих групп воспроизводили новые прилагательные в контексте предложений почти одинаково по количеству, независимо от того, что I группа имела некоторое преимущество в условиях заучивания нового материала, в виде

Таблица 7

Количество предложений, в которые испытуемыми были вставлены новые прилагательные

(в % к общему количеству предъявленных предложений)

Группы испытуемых	III класс вспомогательной школы	IV класс вспомогательной школы	III класс массовой школы
I	32	62,6	87
II	13,4	21,3	85

дополнительного воспроизведения через 4 дня, а II группа испытуемых не имела.

Дополнительное воспроизведение через 4 дня, как видно из приведённых результатов, имело очень большое значение для умственно-отсталых школьников. Количество сохранившихся прилагательных, которые они припомнили при заполнении пропусков в предложениях, почти в три раза больше у I группы испытуемых, чем у II.

Таким образом мы можем сделать вывод, что дополнительные повторения способствуют не только лучшему воспроизведению материала в тех же условиях, в каких он заучивался, но и лучшему использованию сохраняющегося в памяти материала, при воспроизведении его в иных условиях.

7

Дальнейшее сравнение результатов исследования показывает, что у нормальных школьников количество замен значительно меньше (табл. 8).

Таблица 8

Замены прилагательных в воспроизведениях у I группы испытуемых

(в % к общему количеству воспроизведений)

Испытуемые	1-е воспроизведение	2-е воспроизведение	Воспроизведение через 4 дня	Воспроизведение через 8 дней	Воспроизведение в контексте предложений
Учащиеся массовой школы (III класс) . . .	10	нет	нет	6	13
Учащиеся вспомогательн. школы (III класс) . . .	27	8	40	55	62,6
Учащиеся вспомогат. школы (IV класс) .	4	6	11	12	33

Из приведённой таблицы видно, что нормальные школьники заменяют предъявленные слова только в первом воспроизведении, и заме-

ны появляются вновь лишь в воспроизведении через 8 дней. У умственно-отсталых школьников замены имеются во всех воспроизведениях без исключения: как в тех, которые следовали непосредственно за повторениями, так и в воспроизведениях, происходивших через 4 дня и через 8 дней после заучивания.

Примерно такое же положение наблюдается у испытуемых II группы, то-есть у тех, которые не воспроизводили материал дополнительно через 4 дня (табл. 9).

Таблица 9

Замены в воспроизведениях у II группы испытуемых
(в % к общему количеству воспроизведений)

Испытуемые	1-е воспроизведение	2-е воспроизведение	Воспроизведение через 8 дней	Воспроизведение в контексте предложений
Учащиеся массовой школы (III класс)	8	15	8	15
Учащиеся вспомогательной школы (III класс)	24	14	69	86,6
Учащиеся вспомогательной школы (IV класс)	21	1	49	66,6

Замены у нормальных школьников отличаются от замен у умственно-отсталых школьников не только по количеству, но и по характеру. Анализируя заменяющие слова, которые употреблялись умственно-отсталыми испытуемыми, мы уже установили, что эти замены прилагательных можно разбить на группы: а) близкие по значению, б) далёкие по значению, в) противоположного значения, г) замены иными частями речи.

Соответственно было установлено, что подсказывание (побуквенное и слоговое) даёт различный результат. При заменах словами, близкими по значению, противоположными по значению, и заменах-описаниях с помощью иных частей речи, но близких по значению, — подсказывание приводит к быстрому и правильному воспроизведению требуемого слова. Во всех других случаях подсказывание не давало такого результата.

У нормальных школьников все замены, возникающие при воспроизведении, по своему значению близки к значениям предъявленных прилагательных. В условиях данного эксперимента у них не было замен, далёких по значению. Примерами замен у нормальных школьников могут служить следующие случаи:

Предъявленные прилагательные:

спиральный
лукавый
пегий
гранёный

Заменяющие прилагательные:

скрученный, круглый, закрученный
хитрый
пёстрый, чернобелый, разномастный
угловатый и гладкий, плоский с углами

В одних случаях нормальные школьники, заменяя требуемое слово, сами говорят, что им предъявлялось «не то слово», «тут было похожее слово».

В других случаях испытуемые говорили: «Я не помню то слово», «Ваше слово я забыла» и отказывались от воспроизведения. Во всех этих случаях подсказывание первых двух-трёх букв требуемого слова почти моментально приводило к воспроизведению. Это показывает, что предъявленные слова сохранились в памяти детей и малейшее напоминание в виде подсказывания первых букв помогает воспроизвести всё слово.

Следует указать и на то обстоятельство, что в условиях данного эксперимента умственно-отсталые дети забывали вовсе часть предъявленных прилагательных, что приводило к заменам словами, весьма далёкими по требуемому значению. Таких замен и, следовательно, полного забывания новых слов у нормальных школьников не было.

ВЫВОДЫ

1. Задачей исследования было изучение воспроизведения умственно-отсталыми школьниками новых слов, вскоре после их усвоения. При этом особое внимание было уделено установлению зависимости характера ошибок, допускавшихся при воспроизведении, от степени сохранения слов в памяти школьника. В соответствии с вышеуказанной задачей, воспроизведение исследовалось в его различных формах, а именно:

- а) самостоятельное воспроизведение;
- б) воспроизведение в облегчённых условиях: при подсказывании отдельных элементов слова и воспроизведение в контексте предложения;
- в) узнавание слова при повторном восприятии его через длительные промежутки времени.

2. Умственно-отсталые школьники по истечении некоторого времени после заучивания новых слов нередко оказываются не в состоянии самостоятельно воспроизвести эти слова. Однако отсутствие самостоятельного воспроизведения ещё не означает полного забывания школьником новых слов. О наличии сохранения этих слов в памяти школьника и о степени сохранения можно судить по характеру замен, возникающих при воспроизведении, и по результатам подсказывания первых элементов требуемого слова, и по лёгкости узнавания слова в ряду других слов.

3. Среди замен имеются слова, значения которых близки к значениям заученных слов. Иногда вместо воспроизведения новых слов школьники дают описания, которые по своему содержанию стоят близко к значениям новых слов. Отмечены случаи, когда школьники не могут вспомнить нового слова и в то же время не называют других слов, или уверенно отбрасывают другие слова, пришедшие им в голову.

Во всех этих случаях можно говорить о сравнительно высокой степени сохранности данного слова в памяти школьника, о чём свидетельствует положительный результат подсказывания и относительно быстрое и безошибочное узнавание слова.

4. Если новое слово заменяется другим, значение которого не имеет ничего общего с предъявленным словом, то подсказывание первых звуков не приводит к требуемому воспроизведению.

Для умственно-отсталых школьников характерны замены новых прилагательных словами из наиболее употребляемой ими группы слов («большой», «хороший», «плохой», «красивый» и т. п.).

Отрицательный результат подсказывания первых элементов требуемого слова говорит о низкой степени сохранения новых слов в этих случаях.

5. Полное забывание новых слов в проведённом нами эксперименте было весьма редким явлением. Испытуемые, которые не могли воспроизвести требуемого слова при наличии подсказывания первых элементов его, могли узнавать слово при повторном восприятии даже после длительного промежутка времени.

6. Особо следует остановиться на вопросе о воспроизведении вновь усвоенных слов в условиях, отличающихся от условий запоминания.

После заучивания прилагательных в паре с существительными, испытуемые могли воспроизвести эти прилагательные при заполнении пропусков в предложениях, где им приходилось сочетать прилагательные уже с другими существительными. Возникающие при этом замены имели характер, подобный вышеописанному. Для успешности воспроизведения новых слов умственно-отсталыми школьниками в условиях, отличных от условий заучивания, имело большое значение повторное закрепление материала (дополнительное воспроизведение).

7. Неупотребление вновь усвоенных слов как нормальными, так и умственно-отсталыми школьниками отнюдь не означает того, что вновь усвоенное слово полностью забыто. Как показывает исследование, вместо полного забывания новых слов происходит чаще замена их словами более привычными, значения которых более или менее близки к значениям новых слов. Эта общая тенденция к замене нового речевого материала более привычным должна быть учтена при обосновании методики работы по развитию речи учащихся, особенно в специальной школе, ученики которой достаточно хорошо сохраняют в памяти вновь усвоенные слова, но без активной помощи извне мало употребляют их в своей речи.

О НЕПРЕДНАМЕРЕННОМ ЗАПОМИНАНИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВТОРЕНИЯ И ЕГО ОСОБЕННОСТЯХ У УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Б. И. ПИНСКИЙ

кандидат педагогических наук

1. ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вопрос о непреднамеренном запоминании материала в процессе многократного повторения его очень мало освещён в психологической литературе. А между тем в процессе учёбы такое непреднамеренное запоминание имеет весьма важное значение. Целый ряд знаний усваивается учащимися не путём преднамеренного заучивания, а благодаря тому, что им приходится многократно сталкиваться с материалом в процессе учебной деятельности.

Проблема непреднамеренного запоминания изучалась в плане выяснения зависимости этого вида запоминания от характера деятельности (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко) или в плане выяснения того, какие факты запоминаются непреднамеренно лучше в процессе деятельности (А. А. Смирнов).

В экспериментах П. И. Зинченко¹ испытуемым было предложено разложить определённым образом 15 карточек, на которых были нарисованы картинки и наклеены числа. На каждой карточке был нарисован один какой-либо предмет (чайник, кастрюля, яблоко и т. п.) и в правом верхнем углу наклеено число. Одним испытуемым предлагалось разложить картинки на определённые группы, а другим — разложить числа в возрастающем порядке.

Оказалось, что у тех испытуемых, которые раскладывали картинки на определённые группы, эффективность запоминания картинок была высокая, а эффективность запоминания чисел — низкая; у тех же испытуемых, которые раскладывали числа, эффективность запоминания картинок была низкая, а эффективность запоминания чисел — высокая.

Таким образом, в своём исследовании П. И. Зинченко показал, что для непреднамеренного запоминания недостаточно простого восприятия материала; надо, чтобы было проявлено активное отношение к материалу в процессе выполнения деятельности.

В одном из своих экспериментов А. А. Смирнов предлагал испытуемым 8 пар фраз, так подобранных, что каждая из них соответствовала какому-либо орфографическому правилу, например: «мой брат учится говорить по-китайски» и «надо учиться писать краткими фразами». Саме правило испытуемым не указывалось, но слова фраз, соответ-

¹ П. И. Зинченко, Проблема произвольного запоминания; Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков, т. I, 1939.

ствующие правилу, были подчеркнуты (в приведённом примере были подчеркнуты слова «учится» и «учиться»).

Испытуемые должны были сами догадаться, на какое правило дана каждая пара фраз, и после этого придумать другую пару фраз на то же самое правило. О том, что эти фразы нужно будет когда-нибудь воспроизвести, испытуемые не знали. На следующий день после эксперимента испытуемым предлагалось воспроизвести все фразы, с которыми они имели вчера дело. Обнаружилось, что гораздо более эффективным было воспроизведение фраз, которые составлялись самими испытуемыми, и значительно менее эффективным воспроизведение фраз, которые давались экспериментатором.

На основании полученных результатов А. А. Смирнов приходит к выводу, что «запоминание материала, включённого хотя и в активную деятельность, но в качестве только отправного пункта этой деятельности и данного поэтому в готовом виде, осуществляется с меньшим успехом, чем запоминание материала, найдённого самостоятельно в итоге активной деятельности»¹.

Из сказанного видно, что в упомянутых исследованиях, во-первых, не ставилась задача изучать вопрос о непреднамеренном запоминании в условиях многократного повторения и, во-вторых, не ставилась задача — выяснить, каким образом при непреднамеренном запоминании запечатлевается и закрепляется в памяти тот или иной материал.

Гораздо больший интерес в этом отношении представляют те эксперименты А. А. Смирнова, в которых было показано, что наиболее благоприятной для непреднамеренного запоминания является та деятельность, которая требует наибольшего проникновения в смысловое содержание материала, наибольшей интеллектуальной активности. Следует, однако, заметить, что и в этих экспериментах А. А. Смирнов не ставил себе задачей показать, как именно и всегда ли проникновение в смысловое содержание материала приводит к непреднамеренному запоминанию.

В последней работе П. И. Зинченко² подходит к проблеме произвольного запоминания с точки зрения структуры деятельности. Вывод автора, что материал, связанный с целью действия, запоминается непреднамеренно более эффективно, чем тот же материал, связанный с операцией, несомненно, представляет значительный интерес. Вместе с тем, процессы, лежащие в основе этого явления, ещё недостаточно вскрыты и нуждаются в специальном изучении.

В данном исследовании нами сделана попытка изучить вопрос о том, как осуществляется непреднамеренное запоминание материала в условиях, когда усилия и способы действия субъекта направлены не на заучивание материала, а на выполнение какой-нибудь другой задачи. При исследовании этого вопроса мы останавливаемся на следующих трёх моментах, играющих существенную роль при непреднамеренном запоминании:

- а) на влиянии характера задачи на непреднамеренное запоминание;
- б) на вопросе о непреднамеренном запоминании связей и отношений между отдельными частями материала;
- в) на роли припоминания в процессе непреднамеренного запоминания.

¹ А. А. Смирнов, О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание. Сб. Академии наук Грузинской ССР. 1945.

² П. И. Зинченко, Произвольное запоминание, «Советская педагогика», 1945, № 9.

Испытуемыми в наших экспериментах были нормальные взрослые, учащиеся IV и V классов массовой школы, и учащиеся VI и VII классов вспомогательной школы с медицинским диагнозом «олигофрения», перенёсшие мозговое заболевание в раннем возрасте.

2. О ВЛИЯНИИ ХАРАКТЕРА ЗАДАЧИ НА НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ ЗАПОМИНАНИЕ

А. Постановка вопроса и методика исследования

Особенности непреднамеренного запоминания, как известно, заключаются в том, что оно осуществляется, во-первых, при отсутствии установки на запоминание и, во-вторых, при отсутствии специальных приёмов, направленных на закрепление материала в памяти. Из этих особенностей следует, что вопрос о том, как осуществляется непреднамеренное запоминание, тесно связан с вопросом о том, какие стороны и свойства материала осознаются в процессе деятельности.

В самом деле, при преднамеренном запоминании усилия и способы действия субъекта направлены специально на запоминание тех сторон и свойств материала, которые ему нужно будет в той или иной форме воспроизвести. При непреднамеренном же запоминании, когда такой специальной направленности нет, не исключена возможность, что именно те стороны и свойства материала, которые должны непреднамеренно запоминаться для того, чтобы материал можно было воспроизвести, не будут осознаваться, и, следовательно, никак не запомнятся. Возникает вопрос: при каких условиях в процессе деятельности будут осознаваться те стороны и свойства материала, непреднамеренное запоминание которых является предпосылкой для последующего воспроизведения?

При разработке методики для изучения этого вопроса мы исходили из следующих соображений: избирательный характер осознания тех или иных сторон и свойств материала в процессе деятельности определяется прежде всего задачей, которая стоит перед субъектом. Задачей определяются как направленность и усилия субъекта, так и способы и приёмы, к которым он прибегает, чтобы достичь цели. Отсюда ясно, что непреднамеренное запоминание материала в процессе многократного повторения его не может не зависеть от того, какое значение имеют с точки зрения задачи те стороны и свойства материала, запоминание которых является предпосылкой для воспроизведения. В соответствии с этими соображениями и была разработана следующая методика.

Испытуемому предъявлялось 45 карточек, разложенных на столе чистой, не имеющей надписи, стороной кверху, чтобы испытуемый не знал, что там написано. На обратной же стороне каждой карточки была написана та или иная буква русского алфавита. Одна и та же буква была написана на 5 карточках. На всех 45 карточках, таким образом, было написано всего 9 букв. Кроме карточек, испытуемому давался ещё словарь азбуки Морзе. Словарик представлял собой русский алфавит с обозначением каждой буквы знаками азбуки Морзе. Испытуемому предлагалось, пользуясь словариком, разложить карточки на три группы: 1) карточки, буквы которых обозначаются в азбуке Морзе двумя знаками, 2) карточки, буквы которых обозначаются в азбуке Морзе тремя знаками и 3) карточки, буквы которых обозначаются в азбуке Морзе четырьмя знаками.

На карточках были написаны следующие 9 букв русского алфа-

вита: *а, д, и, к, л, н, у, ф, ш*. В словарики этим буквам соответствовали следующие знаки азбуки Морзе:

<i>а</i> · —	<i>н</i> — — ·
<i>д</i> — · ·	<i>у</i> · · —
<i>и</i> · ·	<i>ф</i> · · — ·
<i>к</i> — · —	<i>ш</i> — — — —
<i>л</i> · — · ·	

Когда испытуемый заканчивал раскладывание карточек на группы, экспериментатор перемешивал их и предлагал ему разложить их на такие же три группы второй раз.

Таким образом, в этом эксперименте испытуемому приходилось десять раз устанавливать связь между буквами русского алфавита и соответствующими им знаками азбуки Морзе. После повторного раскладывания карточек на группы, испытуемому неожиданно для него предлагалось без помощи словарики написать знаками Морзе те буквы, которые были на предъявленных карточках.

Так как во время эксперимента перед испытуемым не ставилась задачи запомнить обозначения букв знаками Морзе, то он мог воспроизвести их только на основе непреднамеренного запоминания.

Из сказанного видно, что, с точки зрения задачи, стоявшей перед испытуемыми, значение имело лишь количество знаков в букве, но не то, какие это знаки и в каком сочетании они находятся. Для воспроизведения же букв азбуки Морзе по памяти запоминание знаков и их сочетания абсолютно необходимо.

Если наши исходные соображения, указанные выше, правильны, то мы можем ожидать, что, несмотря на десятикратное повторение, непреднамеренное запоминание букв азбуки Морзе будет всё же успешным.

С целью выяснения того, как запомнились непреднамеренно те свойства букв, которые имели значение с точки зрения задачи, мы предложили также испытуемым разложить по памяти (без помощи словарики) карточки на известные нам три группы.

Б. Результаты исследования

Эксперименты показали, что из десяти взрослых испытуемых девять правильно разложили все карточки на группы и лишь один испытуемый допустил ошибку, положив букву *к* (— · —) в группу с четырьмя знаками. Что касается воспроизведения букв знаками азбуки Морзе, то оно оказалось в высшей степени успешным. Испытуемые были в состоянии написать только 1—2 буквы азбуки Морзе.

В своих показаниях испытуемые отмечают, что при раскладывании карточек они обращали внимание только на количество знаков в букве и совершенно не интересовались, из каких знаков она состоит и как они расположены. Характерно то, что из правильно воспроизведённых букв азбуки Морзе 70% падает на буквы *ш* (— — — —) и *и* (· ·). Это объясняется, по видимому, тем, что буква *ш* состоит из одних тире, а *и* — из одних точек. Испытуемым, запомнившим, из какого числа знаков состоят эти буквы, уже нетрудно было воспроизвести всю структуру этих букв. В своих показаниях испытуемые указывают, что при раскладывании карточек они не считали нужным присматриваться, как обозначается та или иная буква в азбуке Морзе, и отмечают, что не запомнили их потому, что с точки зрения задачи, стоявшей перед ними,

им не было надобности фиксировать внимание на том, из каких знаков и в каком сочетании они состоят. Заслуживает внимания тот факт, что большинство испытуемых находило нужным указать экспериментатору, что они запомнили бы буквы азбуки Морзе, если бы заранее знали, что им будет предложено их написать.

Эксперименты, проведённые по этой же методике над десятью учащимися массовой школы и десятью учащимися вспомогательной школы, также обнаружили, что испытуемые школьники были в состоянии воспроизвести лишь 1—2 буквы азбуки Морзе. В беседах со школьниками выяснилось, что так же, как и взрослые испытуемые, они фиксировали своё внимание только на количестве знаков в букве и игнорировали её строение.

Наблюдения экспериментатора показали, что дети обычно брали карточку, отыскивали написанную на ней букву в словарице и, громко или шопотом отсчитывая число знаков (раз-два, раз-два-три, или раз-два-три-четыре), клали её в соответствующую группу. Что касается результатов раскладывания карточек на три группы в третий раз без помощи словарица, то у школьников массовой школы они также мало чем отличались от результатов взрослых испытуемых. Из десяти учащихся массовой школы восемь без помощи словарица совершенно правильно разложили карточки на три группы, и только двое допустили по одной ошибке.

Хуже были результаты по раскладыванию карточек в третий раз (без помощи словарица) у умственно-отсталых детей. Из десяти учащихся вспомогательной школы пять разложили карточки без помощи словарица правильно, остальные же школьники допустили по 2—3 ошибки.

Эксперименты, таким образом, показали, что первое условие, необходимое для непреднамеренного запоминания материала в процессе многократного его повторения, заключается в том, чтобы те стороны и свойства материала, без осознания которых его нельзя запомнить, имели значение для задачи, стоящей перед субъектом в процессе деятельности. Результаты исследований показали, что, если эти стороны и свойства материала указанного значения не имеют, то непреднамеренное запоминание материала, даже при наличии большого количества повторений, бывает чрезвычайно неуспешным.

3. О НЕПРЕДНАМЕРЕННОМ ЗАПОМИНАНИИ СВЯЗЕЙ И ОТНОШЕНИИ МЕЖДУ ОТДЕЛЬНЫМИ ЧАСТЯМИ МАТЕРИАЛА

А. Постановка вопроса и методика исследования

Общеизвестно, что в процессе выполнения определённой деятельности нам приходится более или менее глубоко осмысливать те или иные связи и отношения между отдельными частями материала, которым оперируем. Вместе с тем, не все эти связи и отношения, а только некоторые из них мы запоминаем непреднамеренно.

Возникает вопрос: какие связи и отношения мы лучше всего непреднамеренно запоминаем в процессе деятельности и как они влияют на непреднамеренное запоминание материала в процессе многократного повторения?

Для исследования этого вопроса мы провели ряд экспериментов, пользуясь следующей методикой.

Как и в предыдущей серии экспериментов, испытуемым давали словариц азбуки Морзе и 45 карточек. На этот раз на карточках были

написаны следующие 9 букв русского алфавита: *а, д, к, л, н, у, ф, х, ш*. В словарики этим буквам соответствовали следующие обозначения:

<i>а</i> · —	<i>ф</i> · · — ·
<i>д</i> — · ·	<i>у</i> · · —
<i>к</i> — · · —	<i>ш</i> — — — —
<i>л</i> · — · ·	<i>х</i> · · · ·
<i>н</i> — ·	

Из 9 букв 8 можно по определённым признакам разделить на 4 пары: *а* и *н*; *д* и *у*; *л* и *ф*, *ш* и *х*.

Кроме словарика и карточек, испытуемым давалась ещё сетчатая таблица из 45 клеточек. Таблица состояла из 9 горизонтальных рядов клеточек по 5 клеточек в ряду. В 5 клетках каждого ряда была написана знаками азбуки Морзе одна из 9 названных букв. Для большей ясности приводим в уменьшённом масштабе изображение этой таблицы.

· —	·	· —	· —	· —
— · ·	— · ·	— · ·	— · ·	— · ·
— ·	— ·	— ·	— ·	— ·
· — —	· — —	· — —	· — —	· — —
· · · ·	· · · ·	· · · ·	· · · ·	· · · ·
· — · ·	· — · ·	· — · ·	· — · ·	· — · ·
— — — —	— — — —	— — — —	— — — —	— — — —
· · · ·	· · · ·	· · · ·	· · · ·	· · · ·
— · —	— · —	— · —	— · —	— · —

Испытуемым предлагалось поочередно брать по одной карточке и, при помощи словарика, накладывать их буквами книзу на соответствующие клеточки, в которых эти буквы написаны знаками азбуки Морзе. Когда испытуемые заканчивали раскладывать карточки на таблице, экспериментатор перемешивал их и предлагал испытуемым проделывать то же самое ещё раз. Таким образом, в результате двукратного раскладывания карточек на таблице, испытуемые устанавливали 10 раз связь между 9 буквами русского алфавита и соответствующими девятью буквами азбуки Морзе. После повторного раскладывания карточек испытуемым неожиданно для них предлагалось написать без помощи словарика те буквы, которые были на карточках, знаками азбуки Морзе. Как и в предыдущих экспериментах, при раскладывании карточек перед испытуемым не стояла задача—запомнить, как пишутся буквы азбуки Морзе, и, следовательно, их воспроизведение могло осу-

ществиться только на основе непреднамеренного запоминания. Однако в отличие от предыдущих экспериментов, на этот раз, строение букв имело значение с точки зрения задачи. Для того чтобы правильно положить ту или иную карточку на соответствующую клетку таблицы, испытуемым необходимо было присмотреться к строению букв.

Кроме воспроизведения букв азбуки Морзе, испытуемым предлагалось также раскладывать на таблице без помощи словарика буквы русского алфавита, с которыми они оперировали до этого при помощи словарика.

С целью выяснения того, какие связи и отношения запомнили испытуемые непреднамеренно в процессе повторения, им предлагалось рассказать подробно о том, каким образом они запомнили, как пишутся те или иные буквы азбуки Морзе, и на какие запоминавшиеся им связи они опирались, когда без помощи словарика раскладывали буквы на таблице.

Б. Результаты исследования

В таблице 1 представлены, с одной стороны, результаты воспроизведения букв знаками азбуки Морзе и, с другой стороны,—результаты раскладывания букв без помощи словарика, полученные в опытах с десятью взрослыми испытуемыми.

Таблица 1

Результаты опытов по воспроизведению и раскладыванию букв взрослыми испытуемыми
(в % к максимально возможному числу — 90)

Количество правильно воспроизведённых букв азбуки Морзе	Количество правильно разложенных букв на таблице
52	85

Как видно из приведённых цифр, количество букв, правильно разложенных на таблице без помощи словарика, значительно больше количества букв, точно воспроизведённых знаками азбуки Морзе; это говорит за то, что при раскладывании букв по памяти испытуемые опирались не только на связи, имеющие отношение к строению букв азбуки Морзе, но и на другие запомнившиеся им связи. Какие же это связи и как они запомнились испытуемым?

Наблюдения экспериментатора и самонаблюдение испытуемых показывают, что в процессе повторения испытуемые всё более и более запоминали такие связи, которые давали им возможность рационализировать и ускорить раскладывание карточек на таблице. Эти обнаруженные в наших опытах связи были чрезвычайно разнообразны. Приведём примеры.

Испытуемый Ш., стараясь припомнить, как пишется буква *d* знаками азбуки Морзе, говорит: «Не могу вспомнить, помню только, что *d* лежит в таблице между *a* и *n*, этим признаком я и руководствовался при раскладывании карточек».

Испытуемые Д. и Л. указывают, что они не могут припомнить, как пишется *a*: в виде точки и тире (*. —*) или в виде тире и точки (*— .*), так как они к этому не присматривались и всегда помещали *a* в клеточки первого ряда.

Наблюдения показали, что многие испытуемые раньше или позже начинали раскладывать карточки с буквой *к* без помощи словарика, запомнив, что эту букву надо класть в клеточки последнего ряда таблицы.

Испытуемая З. Отмечает, что она не запомнила, как пишется буква *н*, потому что она «просто клала её, когда она попадалась, в 3-й ряд и, что ничего её больше при этом не интересовало».

Некоторые испытуемые отмечали, что во многих случаях они пользовались словариком своеобразно. Так, например, испытуемая Ф. показывает, что она хорошо осознавала, что *д* и *у* взаимообратные по структуре буквы, что одна из них пишется в виде двух точек и тире (*. . —*), а другая — в виде тире и двух точек (*— . .*), и поэтому, когда ей попадалась карточка с буквой *у*, она всегда смотрела в словарике на букву *д*, зная заранее, что *у* — обратная *д* (при воспроизведении этих букв испытуемая написала *у* как *д*, а *д* — как *у*).

Аналогичным образом высказывается испытуемая Х. относительно букв *ш* и *х*: «Я запомнила, что буквы *ш* и *х* состоят из четырёх одинаковых знаков, но почему-то каждый раз путала, не знала, какая буква состоит из точек и какая из тире. Поэтому, когда мне попадалась *ш*, я часто смотрела в словарике на *х*, а когда попадалась *х*, смотрела в словарике на *ш*, соображая при этом, куда положить карточку».

Во многих случаях испытуемые, не прибегая к помощи словарика, определяли место карточки в таблице на основании тех или иных логических умозаключений. Так, например, испытуемый Н. отмечает, что когда ему попадалась карточка с буквой *ф* или с буквой *у*, он искал в таблице такие клеточки, в которых буква азбуки Морзе начинается двумя точками. «Во-первых, я заметил, — рассказывает испытуемый, — что обе буквы *ф* и *у* начинаются с двух точек, и, во-вторых, я также подметил, что в таблице *у* расположено выше *ф*. Обращаться к словарiku, когда попадались эти буквы, уже не нужно было. Конечно, если бы я знал, что буквы нужно будет написать, то присматривался бы по-другому».

Для всех приведённых нами примеров характерно то, что связи, на которые испытуемые опирались при рационализации и ускорении раскладывания карточек на таблице, не только не способствовали запоминанию букв азбуки Морзе, но, наоборот, оказывали отрицательное влияние тем, что испытуемые не фиксировали своё внимание на тех свойствах букв, которые необходимо усвоить для того, чтобы буквы можно было воспроизвести.

Это, однако, ни в коем случае не значит, что вообще все связи, на которые испытуемые опирались при рационализации и ускорении раскладывания карточек, оказывали отрицательное влияние на непреднамеренное запоминание букв азбуки Морзе. Наряду с вредными (с точки зрения запоминания букв азбуки Морзе) связями, испытуемые опирались и на такие связи, которые способствовали запоминанию этих букв.

Приведём некоторые примеры.

Испытуемая Б. указывает, что букву *н* она запомнила тогда, когда осознала, что эта буква противоположна по структуре букве *а*.

Каждый раз, когда ей попадалась карточка с буквой *н*, она вспоминала, что *а* есть точка — тире и, следовательно, *н* есть тире — точка.

Испытуемая Ф. рассказывает, что многие карточки на последней стадии эксперимента она стала раскладывать без помощи словарика, так как «старалась живо представить себе те знаки азбуки Морзе, на которые уже несколько раз клала карточки с этими буквами». По

словам испытуемой, у неё хорошо развиты зрительные представления, и, что при воспроизведении, она старалась представить себе буквы азбуки Морзе, написанные в клеточках таблицы.

Испытуемый Л. показывает, что букву *л* ($\cdot - \dots$) он запомнил, как *а* ($\cdot -$), к которой нужно приставить справа две точки. Испытуемый также отмечает, что, когда он осознал эту связь между *а* и *л*, он стал раскладывать их на таблице без помощи словарика.

Испытуемый Г. рассказывает: «Куда класть буквы *д*, *у* не знал, всё пользовался словариком, но потом как-то заметил, что эти буквы противоположны по своему строению. А было это так: взял карточку с буквой *у* и из словарика узнал, что она пишется, как две точки и тире, отыскал соответствующую клеточку в таблице, но здесь-то я вспомнил, что подобная буква мне попадалась где-то в другом ряду, беглым взглядом пробежал таблицу, и мне стало ясно, что во втором ряду написана буква, противоположная букве *у*. После этого мне запомнилось, как пишется буква *у* и запомнилось также, что во втором ряду написана буква, противоположная *у*. В дальнейшем, когда мне попалась буква *д*, я легко её запомнил, узнав, что она противоположна *у*».

Таким образом, наряду со способами действия, которые оказывали отрицательное влияние на запоминание букв азбуки Морзе, испытуемые пользовались и такими способами, которые способствовали непреднамеренному запоминанию букв.

Итак, эксперименты показали, что при непреднамеренном запоминании в процессе повторения в сознании испытуемых запечатлевались, главным образом, те связи и отношения, присущие материалу, которые были связаны со способами и приёмами, направленными на лучшее выполнение задачи. Эксперименты показали также, что далеко не все запечатлевавшиеся связи и отношения этого рода способствовали непреднамеренному запоминанию букв азбуки Морзе. Было обнаружено, что многие способы и приёмы, которыми испытуемые пользовались, приводили к закреплению в их сознании таких связей и отношений, которые оказывались полезными только для выполнения задачи. На непреднамеренное запоминание азбуки Морзе они оказывали отрицательное влияние, так как приводили к игнорированию тех связей и отношений, которые необходимо было усвоить для воспроизведения материала.

С целью сравнения мы предложили испытуемым, которые участвовали в эксперименте с раскладыванием карточек на таблице, преднамеренно заучить аналогичный материал.

Как и в предыдущем эксперименте, испытуемым давали словарик азбуки Морзе и 45 карточек. На этих 45 карточках были написаны следующие 9 букв русского алфавита: *б*, *в*, *г*, *ж*, *з*, *и*, *м*, *р*, *ю*. В словаре этим буквам соответствовали следующие обозначения:

<i>б</i>	$- \dots$	<i>и</i>	\dots
<i>в</i>	$\cdot - -$	<i>м</i>	$- - -$
<i>г</i>	$- - \cdot$	<i>р</i>	$\cdot - \cdot$
<i>ж</i>	$\dots -$	<i>ю</i>	$\dots - -$
<i>з</i>	$- - - \dots$		

Из 9 букв 8 можно по определённым признакам разделить на 4 пары: *б* и *ж*, *в* и *г*, *з* и *ю*, *и* и *м*.

Взаимосвязь между буквами азбуки Морзе в этом эксперименте

аналогична взаимосвязи букв в предыдущем эксперименте. Испытуемым предлагалось брать по одной карточке и смотреть в словарики, как пишется та или иная буква знаками азбуки Морзе. Как и в предыдущем эксперименте, задание выполнялось два раза. Перед началом эксперимента испытуемых предупреждали, что они должны запомнить, как пишутся буквы, с которыми будут иметь дело, знаками азбуки Морзе, и что после второго выполнения задания им будет предложено их написать по памяти.

Что обнаружили эксперименты?

Обратимся сначала к показаниям самих испытуемых.

Испытуемая Л. рассказывает: «Вначале я запомнила букву *и* (. .) и *м* (— —), как наиболее лёгкие, состоящие из одинаковых элементов. Затем я решила запомнить ещё буквы *г* (— — .) и *в* (. — —), объединив их в «пару». Когда убедилась, что и эти буквы смогу написать, я решила заучить ещё две буквы. Когда старалась запоминать ту или иную пару букв, я к другим буквам, неизвестным ещё мне, мало приглядывалась. Если бы я стала заучивать все буквы сразу, то у меня всё перепуталось бы в голове».

Испытуемая Л. М. даёт следующие показания: «В первое время, после отыскания буквы в словарики, я несколько раз повторяла её про себя, но потом стала запоминать буквы попарно. Когда мне попадалась *м*, я заодно повторяла про себя и *и*. Когда попадалась *з*, заодно запоминала и *ю* и т. д. Поэтому я запоминала буквы в виде четырёх пар: *в* и *г*; *и* и *м*; *з* и *ю*; *б* и *ж*, и отдельно запоминала букву *р*».

Испытуемая Ф. даёт такие показания: «Буквы первых 10—15 карточек я запоминала одинаково, но потом я поняла, что среди букв имеются такие, которые по своему содержанию взаимообратны, и я решила этим воспользоваться,— стала запоминать каждую букву вместе с её «парой».

«Букву *ю* (. . — —), — рассказывает испытуемый Л., — я запомнил, как *и* (. .) плюс *м* (— —); *г* — как букву, обратную *в*; *ж* и *б*, как обратные друг другу буквы: *р* (. — .) я запомнил отдельно, так как убедился, что буква «беспарная».

Интересны некоторые мнемонические приёмы, которыми испытуемые пользовались при заучивании букв.

Испытуемая Г. рассказывает: «Большинство букв запомнила путём наглядной схемы. В буквы, как бы мысленно, вставляла тире и точки. Так, буквы: *б* (— . . .), *м* (— —), *г* (— — .), *ю* (. . — —) представляла себе в виде следующих изображений:



Испытуемая Т. отмечает: «Для того чтобы запомнить количество знаков в букве, я придумывала слово с таким же количеством букв. Например, для буквы *з* (— — . .) придумала слово «зима», для буквы *р* (. — .) — слово «рак», для буквы *ю* (. . — —) — слово «Юрка» и т. д. «Такой мнемонический приём помог мне лучше запомнить буквы».

В нашу задачу не входит рассмотрение вопроса о способах и приёмах, которые применяются при преднамеренном запоминании¹. Отме-

¹ Подробное освещение этого вопроса можно найти в работе Л. В. Занкова, Память школьника (ее психология и педагогика). Учпедгиз, 1944, и в работе А. А. Смирнова, Процессы мышления при запоминании. „Известия Академии педагогических наук“, вып. I, 1945.

тим только следующее: при преднамеренном заучивании запоминание тех или иных связей и отношений между отдельными частями материала подчинено общей задаче, заключающейся в запоминании материала в целом. Заучивание поэтому протекает по определённом, сознательно выбранному плану. При непреднамеренном же запоминании, как мы видели, запечатлевание тех или иных связей и отношений между отдельными частями материала имеет место постольку, поскольку они имеют отношения к способам и приёмам, которыми пользуются испытуемые с целью лучшего выполнения деятельности.

Перейдём теперь к рассмотрению результатов, полученных в опытах со школьниками массовой и вспомогательной школ. Все эксперименты, на которых мы только что останавливались, были нами проведены также над десятью школьниками IV и V классов массовой школы и над десятью школьниками VI и VII классов вспомогательной школы.

В таблице 2 приведены как результаты воспроизведения букв азбуки Морзе, так и результаты раскладывания букв на таблице без помощи словарика.

Таблица 2

Результаты опытов по воспроизведению и раскладыванию букв школьниками

(в % к максимально возможному числу — 90)

Испытуемые	Количество правильно воспроизведённых букв азбуки Морзе	Количество правильно расположенных букв на таблице
Учащиеся массовой школы	49	70
Учащиеся вспомогательной школы	40	65

Из приведённых данных видно, что у испытуемых школьников количество букв, правильно разложенных на таблице без помощи словарика, значительно больше количества букв, правильно написанных знаками азбуки Морзе. Аналогичные результаты, как мы видели выше, были получены и у взрослых испытуемых. Это говорит о том, что испытуемые школьники, так же, как и взрослые, при раскладывании карточек на таблице без помощи словарика опирались не только на запоминавшиеся им связи, имеющие отношение к строению букв азбуки Морзе, но и на другие запоминавшиеся ими связи. Какие же это связи, и как школьники их запомнили?

Опыты показали, что испытуемые, в том числе и учащиеся массовой школы, при раскладывании карточек на таблице без помощи словарика, опирались только на два вида связей: они или вспоминали строение букв азбуки Морзе, или вспоминали, в какие клеточки таблицы следует класть ту или иную букву русского алфавита.

В отличие от испытуемых взрослых, школьники не прибегали к специальным способам и приёмам, чтобы рационализировать и ускорить выполнение задачи. Это, конечно, не значит, что на протяжении всего опыта действия детей не изменялись и не улучшались. Как показали наблюдения, ускорение и улучшение выполнения задачи имели место у детей или благодаря запоминанию в процессе повторения структуры

букв, или благодаря запоминанию в процессе повторения места букв в таблице.

Запомнив, в силу многократного повторения, строение той или иной буквы азбуки Морзе или место той или иной буквы в таблице, дети переставали в дальнейшем обращаться к помощи словарика, когда им попадалась карточка с этой буквой.

В беседах с учащимися обнаружилось, что дети не замечали подавляющего большинства связей и отношений, существующих между отдельными буквами азбуки Морзе, которые в той или иной форме осознавались взрослыми испытуемыми.

Так, например, все взрослые испытуемые осознавали, что *ф* (. . — .) и *л* (. — . .) состоят из одних и тех же знаков, но расположенных во взаимнообратном порядке. Правда, наряду с этим, большинство взрослых испытуемых всё же не было в состоянии сказать точно, какие это именно знаки и как именно они расположены. Как указывали сами испытуемые, они не запомнили «подробностей», так как у них не было надобности фиксировать на них своё внимание при выполнении задачи.

Для нас в данном случае важно то, что ни один из учащихся, в том числе и из учащихся массовой школы, не осознавал, что букву *ф* и *л* можно выделить в особую пару.

Различия в осознании испытуемыми взаимосвязей и отношений, существующих между отдельными буквами, нашли своё выражение и в характере допущенных ими ошибок. Анализ показывает, что дети допускали самые разнообразные ошибки. У взрослых испытуемых, например, ни разу не наблюдалось, чтобы они букву *н* (— .) воспроизвели знаками буквы *х* (. . . .) или знаками буквы *ф* (. . — .), у детей же, особенно у умственно-отсталых, такие ошибки нередко имели место. Весьма характерны в этом отношении данные относительно ошибок в воспроизведении той или иной буквы знаками Морзе, соответствующими другой букве, с которой изображаемая образует «пару» (табл. 3).

Таблица 3

Количество испытуемых, допустивших ошибки в написании одной буквы «пары» знаками другой буквы (в %)

Написание буквы	Взрослые	Учащиеся массовой школы	Учащиеся вспомогательной школы
<i>а</i> (.—) написано как <i>н</i> (—.) . . .	40	30	20
<i>н</i> написано как <i>а</i>	40	30	40
<i>д</i> (—..) написано как <i>у</i> (.—) . .	50	20	20
<i>у</i> написано как <i>д</i>	50	10	0
<i>ф</i> (.—.) написано как <i>л</i> (.—.)	30	10	0
<i>л</i> написано как <i>ф</i>	20	20	0
<i>ш</i> (— — — —) написано как <i>х</i> (....)	10	0	10
<i>х</i> написано как <i>ш</i>	10	0	10

Из таблицы видно, что у взрослых испытуемых взаимобратный характер ошибок каждой пары букв выступает в совершенно ясной и чёткой форме: *a* и *n* взаимозаменяют 40% испытуемых, *y* и *d* — 50% испытуемых, *ф* и *л* — 30% испытуемых, *ш* и *х* — 10% испытуемых. У детей же массовой школы взаимобратный характер ошибок выступает в ясной форме только по отношению к буквам *a* и *n*, относительно других букв этого нельзя утверждать, так как количество замен *d* на *y* и *ф* на *л* не равняется количеству замен *y* на *d* и *л* на *ф* и, следовательно, нельзя утверждать, что у каждого из детей, допустивших эти ошибки, последние носят не случайный, а взаимобратный характер. Что касается данных учащихся вспомогательной школы, то в ясной форме взаимобратный характер ошибок выступает только по отношению к буквам *ш* и *х*.

Всё это говорит за то, что у взрослых испытуемых непреднамеренное запоминание букв азбуки Морзе было тесно связано с осознанием «парности» этих букв. Осознанием «парности» букв объясняется и то, что большинство взрослых испытуемых, в отличие от детей, воспроизводило буквы азбуки Морзе не в алфавитном порядке и не в порядке их расположения в таблице, а парами.

В исследовании, таким образом, было обнаружено, что подавляющая часть внутренних связей, существующих между отдельными частями материала, которые осознавались взрослыми испытуемыми, не осознавались детьми. Возникает вопрос, в какой мере это было обусловлено именно тем, что запоминание было непреднамеренным? Нельзя ли думать, что эти особенности обусловлены характером материала и что они обнаружались бы и тогда, если дети запоминали бы этот материал преднамеренно?

Для выяснения этого вопроса мы провели с детьми, участвовавшими в опытах с раскладыванием карточек на таблице, опыты с преднамеренным заучиванием букв азбуки Морзе. Опыты проводились по методике, описанной выше при изложении результатов эксперимента со взрослыми испытуемыми.

Интересным для нас в этих экспериментах оказалось прежде всего то, что многие из внутренних отношений и взаимосвязей, существующих между определёнными буквами азбуки Морзе, которые не осознавались детьми при непреднамеренном запоминании, в данном случае осознавались.

Во время опытов обращало на себя внимание то, что буквы заучивались учащимися массовой школы не изолированно друг от друга, а в той или иной взаимосвязи. Это находило своё конкретное выражение в том, что, по мере ознакомления с буквами в процессе повторения, дети всё более и более сравнивали заучиваемую в данное время букву с другими буквами, соотносили её с другими буквами, которые они заучивали до этого, или с буквами, которые они уже усвоили. Приведём некоторые примеры.

Учащийся массовой школы Ш., взяв карточку с буквой *з* и силясь вспомнить, как она пишется знаками Морзе, говорит с досадой: «Олять не помню. Я никак не могу запомнить *з* и *ю*, потому что они похожи».

Учащаяся В. (IV класс массовой школы), обнаружив, что на взятой ею карточке написана буква *г*, говорит: «Знаю, знаю, *г* — это «парочка» с *в*, только они обратные» (заметим, что *г* пишется в виде двух тире и точки (— — ·), а *в* в виде точки и двух тире (· — —).

Другая учащаяся этого же класса, взяв карточку с буквой *г* (— — ·) и отыскав в словарице эту букву, говорит: «Теперь эту буквочку не за-

буду, она пишется, как з, только без точки» (заметим, что з пишется знаками Морзе в виде двух тире и двух точек (— — ··)).

Аналогичные реплики во время опытов можно было услышать и от других детей массовой школы.

Учащиеся вспомогательной школы, как показали эксперименты, также не заучивали буквы азбуки Морзе изолированно друг от друга, а взаимосвязанно.

Вместе с тем способы и приёмы, которыми они пользовались при заучивании, отличны по своему характеру от способов и приёмов, которыми пользовались учащиеся массовой школы. Учащиеся массовой школы в процессе заучивания букв азбуки Морзе произвольно, намеренно сравнивали между собою отдельные буквы, сознательно соотносили одни буквы с другими с тем, чтобы их лучше запомнить.

Такого активного отыскивания точек опоры с целью лучшего запоминания строения букв у учащихся вспомогательной школы не наблюдалось.

Умственно-отсталый ребёнок брал карточку, отыскивал написанную на ней букву в словарице и произносил вслух или шопотом, примерно, так: «б — тире-точка-точка-точка», затем брал другую карточку, опять отыскивал в словарице написанную на ней букву и произносил, примерно, так: «з — тире-тире-точка-точка», после этого переходил к третьей карточке и т. д. Некоторые дети не называли каждый знак в отдельности и заучивали примерно так: б — тире-три точки, з — тире-тире-две точки» и т. д. Такой способ заучивания приводил к тому, что в процессе повторения учащиеся вспомогательной школы устанавливали своеобразные взаимосвязи между отдельными буквами. Беседы с учащимися вспомогательной школы и наблюдения во время опытов показали, что, при заучивании умственно-отсталые дети образовывали самые разнообразные пары букв. Отметим некоторые из них: в (·— —) и р (·— ·) на том основании, что обе буквы начинаются точкой и тире; з (— — ·) и ж (— — ··) на том основании, что первые три знака в них одинаковые; з (— — ··) и м (— —), и (··) и ю (··— —), и (··) и жс (·· —) — на основании первых двух знаков.

Характерно, что такими взаимосвязями при заучивании букв азбуки Морзе ни один из учащихся массовой школы не пользовался.

В таблице 4 приводим сравнительные данные, полученные в опытах с преднамеренным запоминанием букв азбуки Морзе, относительно осознания «парности» характера строения букв в известных нам четырёх парах: б и ж, з и ю, и и м.

Таблица 4

Количество испытуемых, осознавших связь между буквами (в %)

Написание буквы	Взрослые испытуемые	Учащиеся массовой школы	Учащиеся вспомога- тельной школы
в (·— —) и з (— — ·)	100	90	30
жс (— — — ·) и б (— · · ·)	100	80	10
и (··) и м (— —)	100	100	100
з (— — · ·) и ю (·· — —)	100	80	20

Как видно из таблицы, большинство учеников массовой школы осознавало взаимосвязь, существующую между буквами представленных

пар. Ученики вспомогательной школы плохо осознавали эти взаимосвязи, если не считать простую по своему строению пару *и* и *м*.

Эксперименты, таким образом, показали, что учащиеся массовой школы и учащиеся вспомогательной школы пользовались разными способами при преднамеренном запоминании букв азбуки Морзе. Вместе с тем как те, так и другие при преднамеренном запоминании, осознавали те или иные связи и отношения, существующие между отдельными буквами и широко опирались на них при заучивании и воспроизведении. Полученные результаты, таким образом, доказывают, что плохое осознание связей, существующих между отдельными буквами, которое было обнаружено у детей при непреднамеренном запоминании, было обусловлено не характером материала, а тем, что запоминание было непреднамеренным.

Чем объясняются обнаруженные нами различия в непреднамеренном запоминании у взрослых и детей?

Как показало исследование, осознание и непреднамеренное запоминание связей и отношений взрослыми испытуемыми было обусловлено тем, что с целью лучшего выполнения задачи они прибегали к специальным приемам и способам. Использование специальных приемов и способов с целью лучшего выполнения задачи способствовало закреплению в сознании испытуемых тех связей и отношений между отдельными частями материала, которые лежали в основе этих приемов и способов.

Школьники же, в отличие от взрослых испытуемых, как обнаружилось в исследовании, не прибегали к специальным приемам и способам с целью лучшего выполнения задачи, поэтому связи и отношения, существующие между отдельными частями материала, плохо осознавались и запоминались ими. Это обстоятельство, сказывающееся на непреднамеренном запоминании школьников, весьма важно учесть в педагогическом процессе.

4. О РОЛИ ПРИПОМИНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕДНАМЕРЕННОГО ЗАПОМИНАНИЯ

А. Постановка вопроса и методика исследования

Процессы припоминания и их влияние на непреднамеренное запоминание повторяемого материала, по нашему мнению, должны зависеть: во-первых, от того, повторяется ли каждый раз материал в связи с выполнением одних и тех же действий, или в связи с выполнением разных действий, во-вторых, от того, какие связи актуально сознаются в процессе выполнения тех или иных действий. В данном исследовании мы ограничиваем себя изучением лишь тех случаев, когда повторяемость материала в процессе деятельности связана с повторяемостью одних и тех же действий.

В процессе многократного выполнения одних и тех же действий у нас вырабатывается умение всё лучше и лучше разрешать те частные задачи, которые выступают перед нами при выполнении действий. Вместе с тем, эта выработка умений не может не быть связанной с припоминанием и, следовательно, также с лучшим запоминанием тех связей между отдельными объектами, которые имеют значение с точки зрения частных задач, разрешаемых при выполнении того или иного действия.

Отсюда понятно, что припоминание в процессе повторения и его влияние на непреднамеренное запоминание не могут не зависеть от

того, какое значение имеют в процессе деятельности те связи, которые должны непреднамеренно запомниться для того, чтобы материал можно было воспроизвести. Мы сочли, поэтому, необходимым исследовать интересующий нас вопрос о роли припоминания в процессе непреднамеренного запоминания на двух видах действий: 1) действия, в процессе выполнения которых приобретают актуальное значение те связи, которые должны непреднамеренно запомниться для того, чтобы материал можно было воспроизвести и 2) действия, в процессе выполнения которых эти связи не приобретают актуального значения.

В дальнейшем будем условно называть испытуемыми I группы тех испытуемых, которым предлагался 1-й вид действия, а испытуемым II группы тех, которым предлагался 2-й вид действия.

В соответствии со сказанным, мы провели ряд опытов с двумя группами взрослых испытуемых, двумя группами учащихся вспомогательной школы и двумя группами учащихся массовой школы. Каждая группа состояла из 10 человек. Опыты проводились с каждым испытуемым в отдельности.

Опыты заключались в следующем. Испытуемому давалась карта, состоящая из 15 областей. Кроме очертаний границ областей, на карте ничего не значилось (см. карты 1, 2).

Давался также так называемый «ключ», представляющий собою сетчатую таблицу, состоящую из 15 клеток — по 5 клеток в вертикальном ряду и по 3 клетки — в горизонтальном ряду. В каждой клетке таблицы была нарисована одна из областей, значившихся на карте. Слева от области, нарисованной в той или иной клетке таблицы, была написана крупным шрифтом определённая буква русского алфавита (рис. 3, 4). Испытуемому говорилось, что каждая буква представляет собою условное название области, расположенной с нею рядом.

Кроме карты и «ключа», испытуемому давалось ещё 75 маленьких квадратных карточек, на каждой из которых была написана одна из 15 букв русского алфавита, служивших условными названиями областей. Каждая буква была написана на 5 карточках разного цвета. Перед началом опыта карточки эти перемешивались и клались на стол буквами кверху. Опыт начинался с того, что экспериментатор показывал испытуемому одну из областей на карте и предлагал ему определить при помощи «ключа», какая ей соответствует буква, взять карточку с этой буквой и прикрыть ею показанную область чистой стороной кверху. Затем ему предлагалось аналогичным образом разложить остальные 14 карточек данного цвета на соответствующие области карты. После раскладывания 15 карточек первого цвета, испытуемые таким же образом раскладывали карточки других цветов. Во время эксперимента тщательно регистрировались те случаи, когда испытуемый раскладывал карточки на те или иные области без помощи «ключа». Это свидетельствовало о том, что в процессе повторения испытуемый запомнил «буквенные» названия этих областей. Таким образом, при раскладывании карточек, испытуемому приходилось 5 раз устанавливать связь между областями и соответствующими им буквами. После выполнения задания испытуемому предлагалось воспроизвести буквенные названия областей.

Из описания методики видно, что те связи, запоминание которых является предпосылкой для воспроизведения, приобретали для испытуемых актуальное значение в процессе выполнения действий.

Чтобы это было более ясно, рассмотрим, во-первых, в чём заключались те связи, которые необходимо было запомнить для того, чтобы воспроизведение материала было возможно, и, во-вторых, какое значение

Карта 1

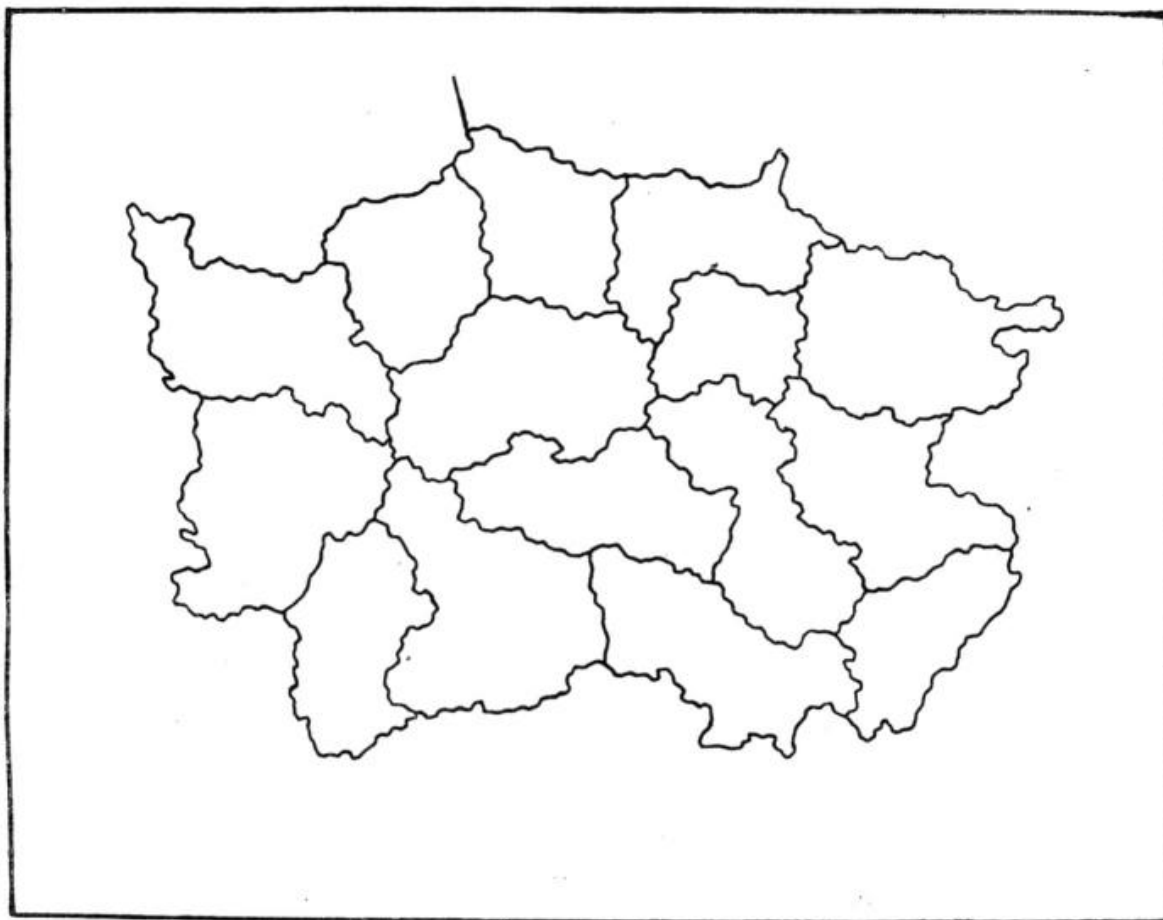


Рис. 1

Карта 2

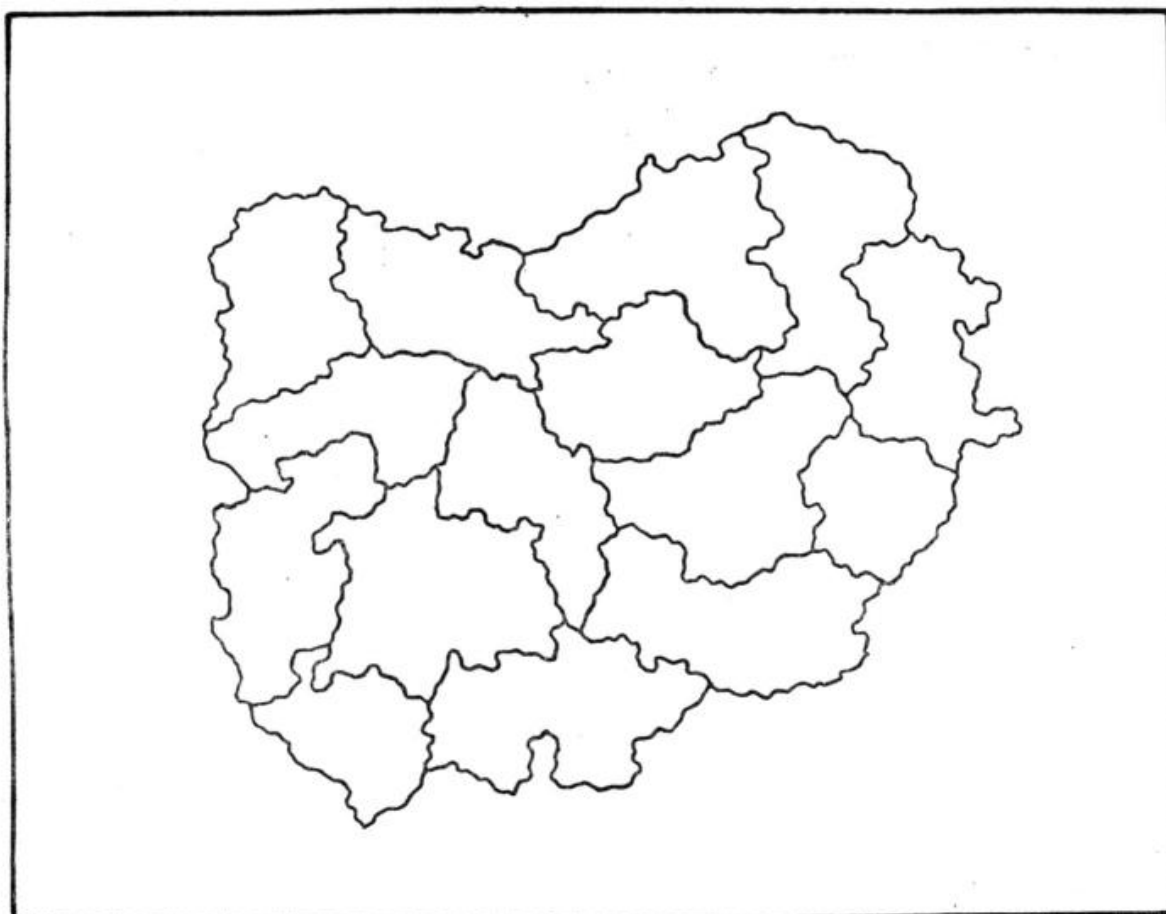


Рис. 2

они имели с точки зрения выполнявшихся действий. Для того чтобы воспроизвести «буквенное» название той или иной области, необходимо было запомнить, что такой-то области, с такими-то особенностями соответствует такая-то буква. Вместе с тем, эта же связь между областью и

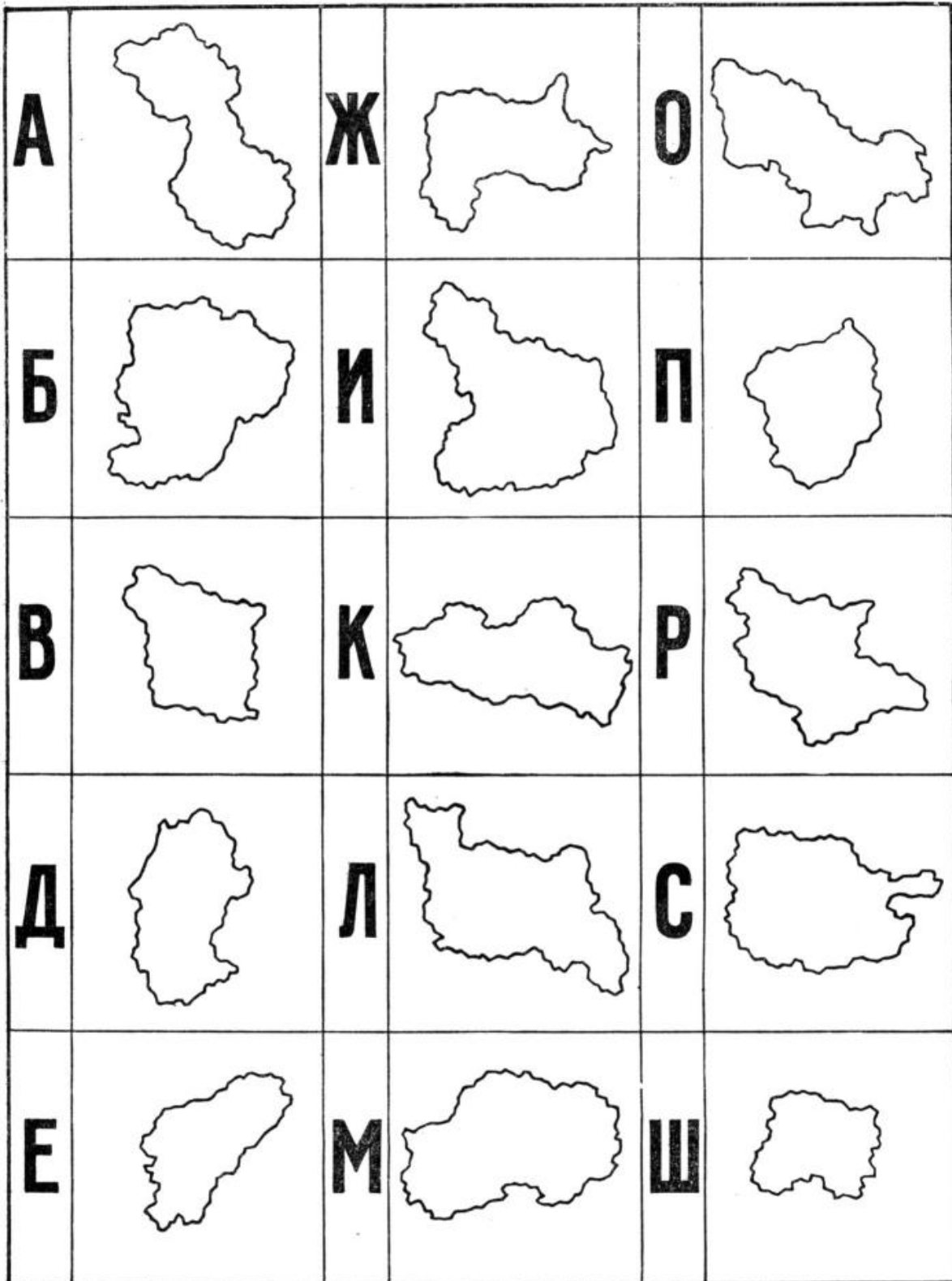


Рис. 3

буквой имела также значение с точки зрения выполняемого действия. Для выполнения действия испытуемому надо было произвести следующие операции: присмотреться к особенностям той или иной области на карте с тем, чтобы найти её в «ключе» и установить, какая ей соответствует буква; после этого надо было выбрать карточку, на которой написана эта буква, и прикрыть ею область на карте.

Следовательно, действия, которые производили испытуемые при выполнении задания, не могли осуществляться без того, чтобы они не осознавали связей между областями и их буквенными обозначениями. В самом деле, операции протекали таким образом, что вначале испы-

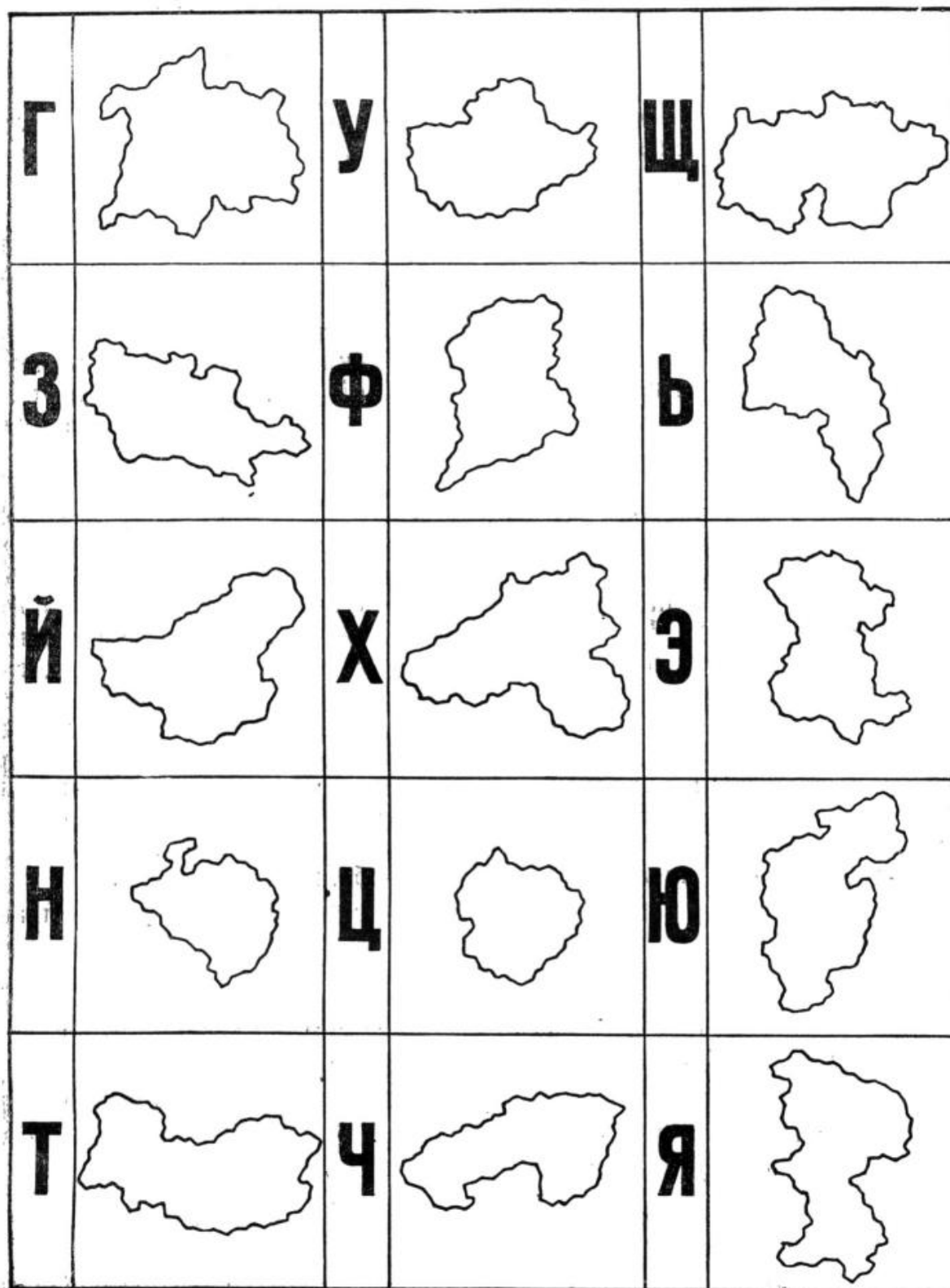


Рис. 4

туемый должен был осознавать особенности той или иной области (без этого он не мог находить её в «ключе») и затем осознавать, что этой области соответствует такая-то буква (так как он выбирал именно эту букву, а не другую).

Опыты, проведённые с испытуемыми II группы, имели своей целью изучить роль припоминания в процессе непреднамеренного запоминания

в условиях, когда связи, запоминание которых необходимо с точки зрения возможности воспроизведения материала, не приобретали актуального значения в процессе выполнения действий испытуемыми. Испытуемым II группы также давались уже известные нам географическая карта, «ключ» и 75 карточек. Перед началом опыта карточки перемешивались и клались на стол буквами книзу. Испытуемым предлагалось поочередно брать по одной карточке и, при помощи «ключа», накладывать их буквами книзу на соответствующие области на карте. Как и в опытах с испытуемыми I группы, тщательно регистрировались те случаи, когда испытуемые раскладывали карточки без помощи «ключа». После выполнения задания испытуемым предлагалось воспроизвести «буквенные» названия областей.

Операции, которые должны были произвести испытуемые II группы, заключались в следующем: испытуемый брал какую-нибудь карточку и находил написанную на ней букву в «ключе». Далее, он присматривался к особенностям области в «ключе» с тем, чтобы найти её на карте и, найдя, накладывал на неё карточку. Таким образом, связь между буквой и особенностями соответствующей ей области актуального значения при выполнении действия не приобретала. Буква имела актуальное значение для испытуемого только до нахождения её в «ключе»; после этого он уже производит операции, никак не связанные с буквой. Другими словами, при выполнении действия актуальное восприятие буквы происходит отдельно, не в связи с особенностями области.

С целью сравнения, с испытуемыми I и II групп были также проведены опыты по преднамеренному запоминанию аналогичного географического материала. Испытуемым говорили, что их задачей является заучить «буквенные» названия областей и, что им нужно будет их воспроизвести. Как и в предыдущих опытах, испытуемым давали карту с 15 областями, «ключ» и 75 карточек. На «ключе» и на карточках в этом опыте были написаны уже иные 15 букв русского алфавита. Перед началом эксперимента карточки перемешивались и клались на стол буквами книзу. При заучивании испытуемые брали последовательно по одной карточке и при помощи «ключа» находили на карте область, соответствующую написанной на карточке букве.

Для того чтобы исключить влияние особенностей карт, половине испытуемых I и II групп при непреднамеренном запоминании предлагалась карта 1 и при преднамеренном запоминании — карта 2, а другой половине испытуемых наоборот, при непреднамеренном запоминании предлагалась карта 2 и при преднамеренном запоминании — карта 1.

После эксперимента с каждым испытуемым, как правило, мы проводили беседу с целью выяснения того, какие у него были намерения при выполнении задания, и как ему запомнились буквенные названия областей, которые он воспроизвёл.

Б. Результаты исследования

Количественные данные, полученные в опытах со взрослыми испытуемыми I и II групп, представлены в таблице 5 (см. стр. 125).

Как видно из приведённых в таблице данных, эффективность воспроизведения названий областей при непреднамеренном запоминании значительно выше у испытуемых I группы, чем у испытуемых II группы; видно также, что эффективность воспроизведения названий областей при преднамеренном запоминании не обнаруживает сколько-нибудь значительных различий между обеими группами испытуемых. Полученные результаты, таким образом, показывают, что непреднамеренное

Таблица 5

**Правильно воспроизведённые названия областей
взрослыми испытуемыми**

*(в % к максимально возможному числу
воспроизведений — 150)*

Группа испытуемых	При непреднаме- ренном запоми- нании	При преднаме- ренном запоми- нании
I	70	94
II	33,3	93,9

запоминание повторяемого материала более эффективно в том случае, когда при выполнении действий приобретают актуальное значение те связи, запоминание которых необходимо с точки зрения возможностей воспроизведения материала, и значительно менее эффективно тогда, когда при выполнении действий указанные связи не приобретают актуального значения.

Для характеристики процессов, лежащих в основе полученных результатов, необходимо выяснить вопрос о том, как запомнили непреднамеренно испытуемые I и II групп те связи, без которых имевшие место воспроизведения не могли бы осуществиться? В самом деле, наличие направленности на эти связи при выполнении действий у испытуемых I группы являлось лишь необходимым условием для того, чтобы они осознавались и, следовательно, могли запомниться. Но для того чтобы они действительно запомнились, они должны были ещё тем или иным путём закрепиться в сознании испытуемых. Ведь не всё то, что осознаётся нами актуально в процессе деятельности, бывает возможным воспроизвести. Ещё менее ясно, как запомнили испытуемые II группы те связи между объектами, без которых имевшее у них место воспроизведение материала не могло бы осуществиться. Здесь необходимо выяснить не только то, как непреднамеренно закреплялись указанные связи в сознании испытуемых, но также и то, как эти связи осознавались, не имея значения с точки зрения выполняемых действий.

Как же запомнили непреднамеренно испытуемые I и II групп те связи, без которых воспроизведение не могло иметь места?

Анализ полученных в экспериментах материалов показывает, что решающую роль в запоминании этих связей играли процессы припоминания. Многократное повторение одних и тех же действий побуждало испытуемых при каждом новом столкновении с одними и теми же частными задачами припоминать то, как они разрешались ими раньше. Вместе с тем, следует заметить, что содержание припоминаемых фактов на разных этапах повторения было качественно различно у испытуемых I и II групп. Эти качественные различия в процессах припоминания и определяли характер запомнившихся связей у тех и других испытуемых, оказывая тем самым влияние на характер и эффективность непреднамеренного запоминания повторявшегося материала.

Обратимся сначала к анализу процессов припоминания и связанного с ними непреднамеренного запоминания у испытуемых I группы. Частные задачи, которые нужно было разрешить испытуемым I группы, в связи с выполнением повторявшихся действий, заключались в выяснении того, какую букву следует отнести к той или иной области на карте. Каждая из этих частных задач повторялась на протяжении эксперимента 5 раз. Операции, которые были связаны с их разрешением, за-

ключались, во-первых, в определении при помощи «ключа» буквы соответствующей той или иной области, и, во-вторых, в выборе карточки, на которой написана эта буква, чтобы положить её на карту. Что касается операции по выбору карточки, то она не сопровождалась припоминанием каких-либо связей в процессе повторения, так как расположение карточек на столе носило чисто случайный характер, и, следовательно, условия, в которых протекал выбор карточки, менялись каждый раз. Операции же по определению при помощи «ключа» буквы сопровождалась в процессе повторения припоминанием тех связей, которые осознавались испытуемыми во время выполнения их. Что такое припоминание действительно имело место в процессе повторения, видно из показаний самих испытуемых и наблюдений экспериментатора.

«При раскладывании карточек, — рассказывает испытуемый К., — я во многих случаях обходился без «ключа». Смотришь на область и припоминаешь, какую букву подбирал для неё в прошлый раз. И лишь тогда, когда припомнить букву не удаётся или когда припоминаешь, но не совсем уверенно, обращаешься к «ключу».

Уже при вторичном рассматривании той или иной области на карте с тем, чтобы путём сравнения найти её в «ключе» и узнать, какая буква ей соответствует, от испытуемых можно было услышать такие реплики: «Какую же букву я подбирал раньше для этой области?» «Эта область мне запомнилась, она там внизу» (под словом «там» испытуемый подразумевает «в ключе». Б. П.); «Помню, помню... этот шарик» (испытуемый имеет в виду область Ш. Б. П.). «Какая же это буква? Я что-то забыл...».

Как показали наблюдения, припоминание буквы, соответствующей той или иной области, связывалось со специфическим узнаванием области, причём разные испытуемые усматривали в начертании той или иной области разные особенности и черты. Так, например, испытуемый Л., прежде чем подбирать в третий раз карточку для области Ю, говорит: «Ах, опять эта девушка с причёской. Какую же букву сюда надо? Кажется, ю сюда клал... да, да, правильно...».

Испытуемая А. указывает, что область Б ей запомнилась следующим образом: «Когда в третий раз положила букву б, мне пришла в голову мысль, что эта область расположена на западе, и я подумала, что это «Белоруссия». В дальнейшем, когда мне нужно было выбрать букву для этой области, я вспоминала про «Белоруссию» и, не глядя в «ключ», прямо брала букву б».

Испытуемая Ф., рассматривая на карте область Я в третий раз, говорит: «В этот итальянский сапог, кажется, нужно положить букву я... Сейчас проверим...».

Испытуемый Б., рассматривая в четвёртый раз область Г на карте, восклицает: «Старая знакомая — двуногая каракатица... можно в «ключ» не смотреть. Она мне запомнилась, — сюда г».

Во многих случаях процессы припоминания, способствовавшие непреднамеренному запоминанию связей между областями и соответствующими им буквами, были насыщены логическими рассуждениями. Приведём некоторые показания испытуемых.

Испытуемый М. отмечает, что области Л, Б и Д запоминались ему, как области, «лежащие в одном ряду, друг под другом». «Эти области, — рассказывает испытуемый М., — запомнились мне так: в третий раз, когда мне нужно было подобрать карточку для области Д, мне вспомнилось, что для одной из трёх областей, расположенных на карте слева, с краю, я подбирал букву л. В какую именно область из этих трёх я тогда положил букву л, этого я не запомнил. Так как у меня

не было уверенности в том, что в данном случае нужно положить букву *л*, я посмотрел в «ключ» и узнал, что положить нужно не букву *л*, а букву *д*. Когда я положил букву *д*, мне нужно было дальше подобрать карточку для области *Б*, я опять посмотрел в «ключ» и узнал, что на эту область нужно положить букву *б*, что я и сделал. У меня тогда мелькнула мысль, что область, лежащая над *Б*, и есть *Л*. Я посмотрел в «ключ» и убедился, что это, действительно, так. После этого случая, мне запомнились все три области».

Испытуемая *В*. указывает, что область *Г* ей запомнилась следующим образом: «Мне бросилось в глаза, рассказывает испытуемая, что область *Г* находится рядом с областью *Ю*, получается слово «юг». Область *Ю* я быстро запомнила, потому что она имеет такую «головку». Я вспоминала каждый раз слово «юг», когда мне приходилось выбирать карточку для области *Г*, и поэтому обходилась без помощи «ключа».

Таким образом, материалы экспериментов показывают, что в процессе повторного выполнения одних и тех же действий, испытуемые *I* группы сознательно пользовались припоминанием как средством, помогающим более рационально и более быстро достигнуть цели действий. Вместе с тем следует заметить, что припоминание, наблюдавшееся у испытуемых *I* группы, имело своей основой следующее обстоятельство. На любом этапе выполнения задания, начиная с раскладывания первых карточек, актуальное значение приобретали у них связи между областями и соответствующими буквами. Поэтому, при повторном выполнении того или иного действия, припоминание испытуемых было связано с вопросом, содержание которого может быть выражено словами: «Какую букву я раньше подбирал для данной области?» или: «Какую букву я раньше положил в данную область?» Такого рода припоминание, наблюдавшееся у испытуемых *I* группы, как мы это видели, уже при вторичном раскладывании букв сильно способствовало закреплению в их сознании связей между областями и соответствующими им буквами. Этим и объясняется высокая степень успешности воспроизведения названий областей у испытуемых *I* группы.

Перейдём теперь к анализу процессов припоминания и связанного с ними непреднамеренного запоминания у испытуемых *II* группы.

Прежде всего необходимо отметить, что у испытуемых *II* группы при непреднамеренном запоминании были обнаружены значительные индивидуальные различия в эффективности воспроизведения названий областей. Данные об этих различиях представлены в таблице 6.

Таблица 6

Правильно воспроизведённые названия областей при непреднамеренном запоминании у взрослых испытуемых *II* группы (в %)

Испытуемые	Воспроизведение названий областей	Испытуемые	Воспроизведение названий областей
Н.	13,3	Д.	40,0
Т.	13,3	Г.	40,0
П.	20,0	Щ.	46,6
О.	20,0	И.	46,6
Р.	40,0	С.	53,3

Как видно из таблицы 6, на основании данных эффективности воспроизведения при непреднамеренном запоминании, испытуемых можно разделить на 2 подгруппы:

- 1) испытуемые, у которых % правильно воспроизведённых названий областей колеблется от 13,3 до 20; таких испытуемых — 4 чел.;
- 2) испытуемые, у которых процент правильно воспроизведённых областей колеблется от 40 до 53,3; таких испытуемых — 6 чел.

Факт, что эффективность воспроизведения при преднамеренном запоминании не обнаруживает у этих же испытуемых значительных различий, говорит о том, что количественные различия в эффективности воспроизведения при непреднамеренном запоминании у различных испытуемых обусловлены не индивидуальными особенностями их памяти, а особенностями процессов непреднамеренного запоминания, имевших место при выполнении задания экспериментатора.

Полученные в экспериментах материалы показывают, что различия в непреднамеренном запоминании у указанных выше двух подгрупп испытуемых были обусловлены тем, в какой мере и в какой форме испытуемые пользовались припоминанием как средством, помогающим более рационально и более быстро выполнять повторяющиеся действия.

Испытуемые первой подгруппы, как показали наблюдения, действовали на протяжении всего эксперимента одинаково. Они не вносили никаких усовершенствований в процессе выполнения повторяющихся действий.

Испытуемая Н. рассказывает: «Во время эксперимента, меня занимало только раскладывание букв на карте. О том, что нужно будет по памяти назвать буквы областей, я, конечно, не знала, а то присматривалась бы по-другому. Вначале раскладывание шло у меня медленно, так как приходилось долго присматриваться к очертаниям областей в «ключе», чтобы найти их на карте. Приходилось сравнивать какую-нибудь область в «ключе» со многими областями на карте, чтобы положить букву на ту область, на которую нужно. В дальнейшем раскладывание карточек пошло быстрее. Берёшь какую-нибудь карточку, находишь написанную на ней букву в «ключе», смотришь, как нарисована область, находишь её на карте и кладёшь на неё карточку. Я наловчилась делать это очень быстро. Пальцем левой руки придерживаешь область в «ключе», а глазами в это время ищешь её на карте». Аналогичные показания дают испытуемые Т., П. и О.

Таким образом, у испытуемых первой подгруппы направленность на улучшение выполнения повторяющихся действий находила своё выражение не в стремлении рационализировать и усовершенствовать выполнение этих действий, а, наоборот, в выработке шаблона, позволяющего более быстро их выполнять одними и теми же способами. Испытуемые первой подгруппы, следовательно, при каждом повторном столкновении с одной и той же частной задачей, связанной с выполнением того или иного действия, не прибегали намеренно к припоминанию, как к средству, которое может помочь более рационально и более быстро его выполнять. Процессы припоминания у них способствовали закреплению в их сознании только таких связей, которые помогали им, при помощи «ключа», находить быстрее ту или иную область на карте. Это становится более понятным, если проанализировать те операции, которые производились ими при выполнении повторяющихся действий.

Взяв ту или иную карточку, испытуемый, прежде всего, находил написанную на ней букву в «ключе». Это не затрудняло испытуемого и поэтому, при повторном выполнении действия, у него не было надобности припоминать какие-нибудь связи, имеющие отношения к этой

операции. Следующая операция заключалась в отыскивании на карте области, идентичной той, которая нарисована в «ключе», чтобы положить на неё карточку. Для выполнения этой операции испытуемому нужно было присмотреться к особенностям очертания области в «ключе» и путём сравнения находить эту же область на карте. При последующем повторении действия испытуемый старался припомнить, как он раньше выполнял эту операцию. От испытуемых можно было услышать такого рода реплики: «Она (область. — *Б. 11*), кажется, где-то там внизу, на карте»; «Где она там, эта маленькая?» и т. д. Такого рода припоминание, действительно, помогало испытуемым первой подгруппы быстрее находить нужную область на карте, но несколько не способствовало запоминанию связи между буквой и соответствующей областью. Поэтому у испытуемых первой подгруппы эффективность воспроизведения названий областей оказалась чрезвычайно низкой.

В отличие от испытуемых первой подгруппы, испытуемые второй подгруппы сознательно прибегали к припоминанию связей между буквами и областями с целью рационализировать и усовершенствовать выполнение повторяющихся действий. Следует, однако, отметить, что это наблюдалось у них только на определённом этапе повторений. На первом же этапе повторений (в основном — первое и второе повторения), как показали наблюдения, испытуемые второй подгруппы прибегали к припоминанию лишь тогда, когда они оказывались перед лицом повторяющихся затруднений, а именно: перед необходимостью путём сравнения отыскивать нарисованную в «ключе» область на карте. Такое припоминание, как уже отмечалось при анализе результатов у испытуемых первой подгруппы, помогало скорее отыскать нужную область на карте, но не способствовало запоминанию связи между буквой и областью.

Вместе с тем, в процессе повторения, по мере ознакомления с повторяющимся материалом, испытуемые второй подгруппы начинали припоминать также связи между буквами и областями. При четвёртом и пятом раскладывании одних и тех же букв от испытуемых можно было услышать такие реплики: «Буква б..., какая же у неё область?» «И... её, кажется, нужно положить в «ёлочку» такую» (под «ёлочкой» испытуемый имеет в виду область И, очертания которой напоминают ему ёлочку. — *Б. П.*).

Испытуемый Р., взяв в четвёртый раз букву ю, говорит: «Эта буквочка, кажется, предназначена для «девушки с головкой» (испытуемый хочет сказать, что букву ю следует наложить на область, очертания которой напоминают ему «девушку с головкой». — *Б. П.*).

Испытуемая Д., при раскладывании в четвёртый раз буквы э, говорит: «Эту букву я, кажется, клала с краю, справа, там такой «зверёнок»... сейчас мы его найдём». Испытуемая, действительно, находит область Э на карте и кладёт карточку, но после этого всё же заглядывает в «ключ», чтобы убедиться в правильности действия.

Испытуемая Ф. отмечает, что область О запомнилась ей так: «При третьем раскладывании я как-то хорошо присмотрелась к этой области, и она показалась мне похожей на «корову»: впереди такая коровья голова, а внизу такие ножки. В следующий раз, когда мне попала буква о, я посмотрела в «ключ» и вспомнила про корову. После этого я уже запомнила, что о — это корова».

Таким образом, на определённом этапе повторения, по мере ознакомления с материалом, испытуемые второй подгруппы пользовались припоминанием, как средством, позволяющим рационализировать и усовершенствовать выполнение повторяющихся действий. Такое при-

поминание, как показали материалы исследования, приводило к актуализации связей между буквами и областями, способствуя тем самым их закреплению в сознании испытуемых. Во многих случаях, по показаниям испытуемых, поводом для припоминания связей между буквами и областями служили специальные приёмы, применявшиеся ими с целью рационализировать выполнение повторяющихся действий.

Приведём в качестве примера показания испытуемого Ч. Испытуемый Ч. рассказывает: «Вначале я раскладывал на карте все буквы одинаково. Порядок был такой: поднимаешь какую-нибудь карточку и находишь её букву в «ключе». После этого, начинаешь присматриваться то к области, нарисованной в «ключе», то ко всем областям, нарисованным на карте, до тех пор, пока не найдёшь на карте похожую область. В дальнейшем я заметил, что многие области сильно отличаются друг от друга, и я решил действовать иначе: присматриваюсь к нарисованной в «ключе» области и подмечаю какую-нибудь особенность, после этого начинаю искать на карте область с этой особенностью и к «ключу» больше не возвращаюсь. Когда стал так действовать, я начал также каждый раз припоминать, что такая-то буква стоит в «ключе» рядом с областью, имеющей такую-то особенность. Начиная с середины эксперимента, я стал раскладывать без помощи «ключа» буквы *ш*, *и*, *а* и *с*; *ш* мне запомнилась потому, что она самая маленькая область, *и* — потому, что она самая большая область, *а* — потому, что она такая худенькая, *с* — потому, что имеет такую вытянутую трубку, как у пушки. Каждый раз, когда брал эти буквы, я про себя как-бы повторял слова: *ш* — маленькая, *и* — большая, *а* — худенькая, *с* — пушка».

В приведённом примере процессы припоминания были связаны с такими приёмами, которые способствовали закреплению связей между буквами и соответствующими им областями. Следует, однако, заметить, что не всегда дело обстоит именно так. Имели место и такие случаи, когда процессы припоминания были связаны с приёмами, которые способствовали улучшению выполнения повторяющихся действий, но вместе с тем не способствовали запоминанию связей между буквами и соответствующими им областями.

Приведём некоторые показания самих испытуемых.

«Мне хорошо запомнилось, — рассказывает испытуемая Щ. — что области П и В находятся на севере и расположены рядом. Я могу сказать с уверенностью, что вот на эти две области (испытуемая правильно показывает их на карте.—Б. П.) я клала буквы *п* и *в*. Я не могу, однако, сказать, какая из них *п* и какая из них *в*. При раскладывании букв я как-то не присматривалась к этому, так как очень быстро заметила, что эти области расположены на севере. Когда мне попадалась одна из этих букв, я находила её в «ключе», присматривалась к очертанию области и тут же вспоминала, что она находится на севере».

Испытуемая И. рассказывает: «Области для букв *к* и *м* я очень быстро находила на карте, так как заметила, что они находятся на карте в центре. При раскладывании букв, я к этим областям не присматривалась как следует. Поэтому я и не запомнила их фигуры и не знаю точно, где *к* и где *м* на карте. Мне лучше запомнились те области, которые трудно было отыскивать на карте, так как к ним я внимательно присматривалась, чтобы сообразить, на что они похожи».

Как видно из показаний испытуемых, они пользовались такими приёмами, которые приводили к рационализации выполнения повторяющихся действий, но которые не приводили к актуализации и припоминанию связей между буквами и областями, и эти связи, следовательно, не закреплялись в их сознании.

Говоря о приёмах, которые, наряду с припоминанием, служили испытуемым второй подгруппы средством для рационализации и усовершенствования выполняемых действий и которые вместе с тем способствовали запоминанию связей между буквами и соответствующими им областями, нельзя не указать на имевшие место случаи, когда испытуемые намеренно запоминали эти связи. С целью рационализации выполнения повторяющихся действий у испытуемых второй подгруппы иногда возникало намерение специально запомнить, какую букву следует класть в ту или иную область на карте. Стимулом к возникновению такого намерения, как указывают сами испытуемые, являлось осознание того, что раскладывание этих букв сопряжено каждый раз с затрудняющими их операциями и желание избежать этих затруднений в будущем.

Испытуемая Р. рассказывает: «При раскладывании букв на карте я всё путала области Ф и О, так как они похожи друг на друга. Я и решила поэтому просто запомнить, на какую область на карте класть буквы *ф* и на какую область — *о*»...

«Область Р, — рассказывает испытуемая С., — почему-то с трудом удавалось мне находить на карте при сравнении областей карты с областью Р, нарисованной в «ключе»; я и подумала: зачем мне каждый раз «мучиться», запомню лучше, в какое место на карте класть букву *р* и не буду обращаться к «ключу».

Разумеется, не всякое преднамеренное запоминание с целью обойти повторяющееся затруднение способствовало запоминанию связей между буквами и соответствующими областями. В тех случаях, когда испытуемый преднамеренно запоминал, как лучше находить на карте область, идентичную той, которая рассматривается им в «ключе», такое запоминание не способствовало вместе с тем запоминанию связей между буквой и областью.

В задачу нашего исследования не входит рассмотрение вопроса о преднамеренном запоминании, являющемся не целью деятельности, а лишь средством к достижению какой-либо другой цели. Этот вопрос довольно сложен и может быть предметом специального изучения. Для наших целей отметим только то, что у испытуемых I группы такое запоминание отсутствовало. Что касается испытуемых II группы, которые прибегали к преднамеренному запоминанию (вторая подгруппа), то они запоминали, главным образом, такие связи, которые позволяли им более быстро отыскивать при помощи «ключа» те или иные области. При опросе испытуемых второй подгруппы было обнаружено, что только названия четырех областей они запомнили преднамеренным путём (I испытуемый запомнил преднамеренно названия двух областей, а 2 других испытуемых запомнили преднамеренно по одному названию).

Итак, материалы экспериментов показывают, что у испытуемых II группы, в отличие от испытуемых I группы, связи между буквами и областями или совсем не приобретали актуального значения и, следовательно, не припоминались в процессе повторения (это наблюдалось у 40% испытуемых), или указанные связи приобретали актуальное значение и припоминались только на определённом этапе повторения. В последнем случае, как показали материалы экспериментов, это было обусловлено тем, что после некоторого ознакомления с материалом, испытуемые начинали намеренно прибегать к припоминанию связей между буквами и соответствующими им областями с целью рационализировать и усовершенствовать выполнение повторяющихся действий.

Материалы экспериментов также показали, что во многих случаях

поводом к припоминанию связей между буквами и областями служили специальные приёмы, применявшиеся испытуемыми с целью рационализировать выполнение повторяющихся действий. И в том, и в другом случае припоминание способствовало закреплению связей между буквами и областями в сознании испытуемых, и они оказывались в состоянии после выполнения задания назвать большое количество областей.

Обратимся теперь к рассмотрению результатов исследования у умственно-отсталых школьников.

При исследовании вопроса о роли припоминания в процессе непреднамеренного запоминания у умственно-отсталых школьников мы пользовались в основном той же экспериментальной методикой, которая применялась нами в экспериментах с взрослыми. Следует, однако, отметить, что эту методику пришлось существенно видоизменить, чтобы сделать её приемлемой для экспериментирования с умственно-отсталыми учащимися.

Проведённые нами предварительные эксперименты с этими учащимися показали, что выполнение задания по раскладыванию 75 карточек на карте из 15 областей при помощи «ключа», как это было описано выше, потребовало от них очень много времени, утомляло их, и эксперименты, следовательно, не достигали своей цели. Для устранения этого препятствия умственно-отсталым учащимся предъявлялась одна из известных уже нам карт, на которой значилось только 9 областей. В соответствии с сокращением количества областей на карте было также сокращено количество областей в «ключе». Предварительные эксперименты показали также, что 5 повторений оказалось недостаточно для того, чтобы получить полное представление о процессе припоминания и связанного с ними непреднамеренного запоминания у умственно-отсталых школьников. Мы сочли поэтому необходимым увеличить количество повторений до 8. С этой целью умственно-отсталым школьникам давалось 72 карточки, на которых были написаны 9 букв. Каждая буква была написана на 8 карточках разного цвета. В остальном эксперименты проводились так, как это описано выше при изложении методики исследования у взрослых испытуемых.

Эксперименты были проведены с двумя группами учащихся VI и VII классов вспомогательной школы (см. стр. 107); каждая группа состояла из 10 человек. С целью сравнения мы провели также по этой же видоизменённой методике эксперименты с двумя группами учащихся IV и V классов массовой школы. В каждой группе участвовало также 10 школьников.

Что показали эксперименты?

В таблице 7 приведены данные, показывающие количество правильно воспроизведённых названий областей у учеников вспомогательной и массовой школ (табл. 7, стр. 133).

Из приведённых в таблице данных видно следующее:

1. Как у нормальных школьников, так и у умственно-отсталых школьников эффективность воспроизведения названий областей при непреднамеренном запоминании значительно выше у испытуемых I группы, чем у испытуемых II группы.

2. Как у нормальных школьников, так и умственно-отсталых школьников эффективность воспроизведения областей при преднамеренном запоминании не обнаруживает заметных различий между испытуемыми I и II групп.

3. Эффективность воспроизведения названий областей при преднамеренном запоминании значительно выше у нормальных школьников, чем у умственно-отсталых.

Таблица 7

Правильно воспроизведённые названия областей учащимися
вспомогательной и массовой школ

(в % к максимально возможному числу воспроизведений — 50)

Группы испытуемых	Учащиеся вспомогательной школы		Учащиеся массовой школы	
	Непреднамеренное запо- минание	Преднамерен- ное запоми- нание	Непреднаме- ренное запо- минание	Преднамерен- ное запоми- нание
I	44,4	73,3	61,2	90,0
II	27,7	70,0	30,0	86,6

4. Эффективность воспроизведения названий областей при непреднамеренном запоминании заметно выше у I группы нормальных школьников, чем у I группы умственно-отсталых школьников.

5. Эффективность воспроизведения названий областей при непреднамеренном запоминании не обнаруживает заметных различий между II группой нормальных школьников и II группой умственно-отсталых школьников.

Как и при анализе результатов исследования у взрослых испытуемых, рассмотрим прежде всего вопрос о том, как запомнили непреднамеренно умственно-отсталые и нормальные школьники воспроизведённые ими названия областей и какую роль играли при этом процессы припоминания.

Полученные в экспериментах материалы показывают, что умственно-отсталые школьники никогда не прибегали намеренно к припоминанию с целью рационализировать и усовершенствовать выполнение повторяющихся действий. Как правило, они пользовались припоминанием лишь в тех случаях, когда оказывались перед необходимостью преодолевать повторно одни и те же затруднения.

Сказанное находит своё отражение как в опытах с умственно-отсталыми школьниками I группы, так и II.

У умственно-отсталых школьников I группы на протяжении первых пяти повторений никогда не приходилось наблюдать, чтобы они задавались целью припомнить, какую букву они раньше клали в ту или иную область; они припоминали только то, как они раньше отыскивали нарисованную на карте область в «ключе». Такое припоминание, как показали наблюдения, способствовало тому, что с каждым новым повторением умственно-отсталые школьники всё быстрее и быстрее отыскивали нужную область в «ключе». Вместе с тем, начиная, примерно, с шестого повторения, у них уже можно было обнаружить в некоторых случаях попытку обходиться без помощи «ключа». Когда операция по отысканию нарисованной на карте области в «ключе» уже не затрудняла испытуемого, тогда только он начинал припоминать, какая буква соответствует этой области. Отыскание области на карте уже не являлось для него затрудняющей задачей; в качестве таковой теперь уже выступала в начале действия задача по определению буквы, соответствующей данной области. С этой задачей именно и были связаны процессы припоминания при последующих повторениях.

Таким образом, припоминание связей между областями и соответствующими им буквами имело место у умственно-отсталых школьников

I группы только на определённом этапе повторения, начиная, примерно, с шестого повторения. До этого этапа имевшее место в процессе повторения припоминание не способствовало закреплению в сознании школьников связей между областями и соответствующими им буквами.

В отличие от умственно-отсталых школьников I группы, умственно-отсталые школьники II группы действовали на протяжении всех 8 повторений совершенно одинаково: брали по одной карточке и находили написанные на ней буквы в «ключе», затем отыскивали нарисованную в «ключе» область на карте и клали на них карточки. Припоминание на протяжении всех восьми повторений было связано только с отысканием при помощи «ключа» нужных областей на карте.

Таким образом, действия II группы умственно-отсталых школьников при выполнении задания внешне напоминали действия первой подгруппы взрослых испытуемых. Однако анализ обнаруживает глубокие различия в действиях тех и других испытуемых, хотя внешне они кажутся одинаковыми. Дело в том, что трафаретный характер действий у первой подгруппы взрослых испытуемых являлся сознательным рационализирующим приёмом. Испытуемые вполне сознательно, если так можно выразиться, «шаблонизировали» выполнение повторяющихся действий с тем, чтобы более быстро выполнить задание. У умственно-отсталых же школьников трафаретный характер выполнения повторяющихся действий не был связан с такими специальными намерениями.

Следует подчеркнуть, что в отличие от взрослых испытуемых второй подгруппы умственно-отсталые школьники II группы (заметим, кстати, что это наблюдалось и у умственно-отсталых школьников I группы) очень часто фиксировали своё внимание в процессе выполнения задания на таких сторонах и свойствах материала, которые с точки зрения разрешаемой ими задачи значения не имели. Можно было наблюдать, как умственно-отсталые школьники без всякой надобности вдруг начинали рассматривать «ключ», карту или какую-нибудь отдельную область. Это лишний раз свидетельствует о том, что трафаретный характер действий у умственно-отсталых школьников II группы не был обусловлен намерением ускорить выполнение повторяющихся действий, как это имело место у второй подгруппы взрослых испытуемых.

Вместе с тем, надо заметить, что фиксация внимания на сторонах и свойствах материала, не имевших значения с точки зрения выполнения действий, помогало умственно-отсталым школьникам припомнить некоторые названия областей после выполнения задания. Наблюдения показали, что требования экспериментатора после выполнения испытуемым задания воспроизвести названия областей побуждало умственно-отсталых школьников прибегнуть к припоминанию некоторых фактов и обстоятельств, имевших место при выполнении задания. В подобных случаях припоминание свойств и сторон материала, не имевших значения при выполнении задания, но на которых умственно-отсталые школьники всё же фиксировали внимание, помогало им иногда припомнить названия некоторых областей.

Так, например, умственно-отсталый школьник II группы воспроизвёл правильно название области О. На вопрос экспериментатора, как он это запомнил, последовал такой ответ: «Уж очень она чудная... я нарочно разглядывал её при раскладывании... Мне поэтому помнится, что около неё напечатана буква О».

Другой пример: умственно-отсталый школьник II группы Н. рассказывает, как он запомнил область Н: «Когда начал раскладывать, мне захотелось узнать, есть ли буква н в «ключе», потому что на эту букву

начинается моя фамилия. Я присмотрелся и нашёл эту букву. Я так и запомнил, какая область около неё нарисована».

Следовательно, у умственно-отсталых школьников II группы связи между буквами и областями не приобретали актуального значения и не припоминались в процессе повторения. Эффективность воспроизведения названий областей у этих испытуемых оказалась поэтому очень низкой, и запоминание воспроизведённых названий областей не было связано с активностью учеников, направленной на выполнение задания.

Иначе обстояло дело у учащихся массовой школы: наряду с припоминанием того, как они раньше отыскивали ту или иную область в «ключе», учащиеся массовой школы I группы припоминали также и то, какую букву они клали раньше в ту или иную область на карте. Такое припоминание наблюдалось у них (как и у взрослых испытуемых I группы) уже со второго повторения.

Что касается II группы школьников массовой школы, то все 10 испытуемых пользовались на определённом этапе повторения припоминанием как средством, позволяющим рационализировать выполнение повторяющихся действий.

Таким образом, ученики массовой школы, в отличие от учеников вспомогательной школы, припоминали не только то, как они раньше выполняли затрудняющие их в данное время операции, но и то, что помогало им рационализировать выполнение действия в целом.

Следует, однако, подчеркнуть, что при непреднамеренном запоминании учащиеся массовой школы воспринимали области в процессе повторения недостаточно дифференцированно и что это находило своё отражение в процессах припоминания и связанного с ними непреднамеренного запоминания названий областей.

Как показали наблюдения, недостаточно дифференцированный характер восприятия областей приводил часто в процессе припоминания к смешиванию одной области с другой, оказывая тем самым отрицательное влияние на закрепление связей между областями и соответствующими им буквами. Приведём некоторые примеры.

Ученику массовой школы Г. нужно было в четвёртый раз подобрать карточку для области Р. Посмотрев на эту область, он говорит: «Кривая такая... Сюда я, кажется, клал раньше Л... сейчас посмотрим... ах, нет... по-другому кривая».

Ученик массовой школы П., взяв в пятый раз букву к, говорит: «У этой буквы область с такой «горбинкой». Далее он пытается найти эту область на карте без помощи «ключа», но это ему не удаётся, так как обнаруживает такие «горбинки» у нескольких областей.

Ученик К. пытался при шестом раскладывании буквы ж обходиться без «ключа», припоминая, что эту букву надо положить в область «с отростком кверху». Он был вынужден, однако, обратиться к помощи «ключа», так как такой «отросток кверху» оказался и у области Р. и у области Д.

Вместе с тем, при преднамеренном запоминании учащиеся массовой школы I и II групп воспринимали своеобразия областей достаточно дифференцированно, они действовали, в основном, подобно взрослым испытуемым: находили при помощи «ключа» нужную область на карте, выделяли в ней какие-либо специфические признаки, делающие её отличной от других областей, и далее специально запоминали, что области с такими-то признаками соответствует такое-то «буквенное» название. Преднамеренное запоминание учеников массовой школы отличалось от преднамеренного запоминания взрослых испытуемых только

тем, что ученики никогда не пользовались мнемоническими приёмами, а взрослые часто прибегали к ним.

Как показали наблюдения, восприятие областей учащимися массовой школы при преднамеренном запоминании носило более избирательный характер, чем при непреднамеренном. При преднамеренном запоминании они находили нужным выделить в той или иной области такие признаки, которые действительно делали её существенно отличной от других областей. С этой целью они долго сравнивали запоминаемую область с другими областями, имевшимися на карте. При непреднамеренном же запоминании, как показали наблюдения, сравнение областей между собою было более поверхностным, чем при преднамеренном.

Различия в характере восприятия областей при преднамеренном и непреднамеренном запоминании объясняется, по нашему мнению, следующими обстоятельствами. У школьников IV и V классов массовой школы уже имелись известные навыки в преднамеренном запоминании. Поэтому они отдавали себе ясный отчёт в том, что для успешного запоминания названий областей на карте необходимо опираться на существенные признаки, отличающие ту или иную область от других областей. У этих школьников, однако, ещё отсутствует умение избирательно воспринимать материал так, чтобы более рационально выполнить какую-либо деятельность, не связанную с запоминанием. Поэтому при выполнении задания экспериментатора они не находили нужным широко опираться на более отчётливое восприятие своеобразных особенностей областей.

Ещё менее дифференцированно воспринимали области в процессе повторения учащиеся вспомогательной школы, причём такое восприятие наблюдалось у них не только при непреднамеренном запоминании, но и при преднамеренном запоминании. При преднамеренном запоминании можно было очень часто заметить, как умственно-отсталый школьник берёт карточку, находит написанную на ней букву в «ключе» и, далее чрезвычайно unsuccessfully пытается найти нарисованную в «ключе» область на карте.

Во многих случаях экспериментатору приходилось поправлять умственно-отсталых испытуемых, указывать им на то, что найденная ими на карте область не идентична той, которая нарисована в «ключе». Для большей ясности приведём пример. Подняв в четвёртый раз карточку с буквой *ч* при преднамеренном запоминании, учащаяся вспомогательной школы Р. начинает, при помощи «ключа», отыскивать нужную область на карте. Вначале она останавливается на области Т. Когда экспериментатор указывает на ошибочность её выбора, она начинает снова искать и останавливается на области О. Экспериментатор опять обращает внимание испытуемой на допущенную ошибку. Только после этого она находит на карте нужную область. В беседе с испытуемой выяснилось, что она каждый раз искала на карте область с «выемкой», которую она усмотрела в области Ч, нарисованной в «ключе». Однако этот признак («выемка») оказался настолько неспецифичным, что она обнаруживала его в трёх областях на карте. Аналогичные случаи ещё в большем количестве наблюдались у учащихся вспомогательной школы и при непреднамеренном запоминании.

Анализ материалов показывает, что недифференцированное восприятие областей у умственно-отсталых школьников определялось в известной степени несовершенством процессов сравнения. Как показали наблюдения, умственно-отсталые школьники при сравнении опирались на несущественные отличительные признаки. Они не умели усматри-

вать в воспринимаемых областях наиболее характерные для них признаки.

Таким образом, материалы экспериментов обнаруживают у учащихся вспомогательной и массовой школ следующие различия в характере восприятия областей.

Умственно-отсталые школьники воспринимали области недостаточно дифференцированно не только при непреднамеренном запоминании, но и при преднамеренном запоминании. Это было обусловлено в известной степени тем, что они не были в состоянии достаточно эффективно произвести нужные процессы сравнения.

Учащиеся массовой школы воспринимали области недостаточно дифференцированно только при непреднамеренном запоминании, и это было обусловлено недооценкой важности дифференцированного восприятия областей для успешного выполнения задания экспериментатора. Этими различиями в значительной степени и определялись вышеприведённые результаты эффективности воспроизведения названий областей у тех и других школьников.

ВЫВОДЫ

Целью данного исследования было изучить, как осуществляется непреднамеренное запоминание материала в процессе многократного повторения его.

Данные наших экспериментов показали следующее:

1. Первое условие, необходимое для непреднамеренного запоминания материала в процессе многократного повторения его, заключается в том, чтобы стороны и свойства материала, без осознания которых его нельзя запомнить, имели значение с точки зрения задачи, стоящей перед субъектом в процессе деятельности. Было обнаружено, что если эти стороны и свойства материала не имеют значения с точки зрения стоящей перед субъектом задачи, то они игнорируются им и остаются неосознанными. В таких случаях непреднамеренное запоминание материала оказывается чрезвычайно неуспешным даже после большого количества повторений.

2. Результаты экспериментов свидетельствуют, что существуют значительные различия в непреднамеренном запоминании связей и отношений между отдельными частями материала у взрослых и у учащихся массовой и вспомогательной школ. Как показали опыты, учащиеся массовой школы и в ещё большей степени учащиеся вспомогательной школы не осознавали и не запоминали в процессе повторения подавляющего большинства связей и отношений, которые в той или иной форме осознавались и запоминались взрослыми испытуемыми. Эти различия имели своей основой следующие обстоятельства: взрослые испытуемые в процессе повторения прибегали к специальным приёмам и способам, чтобы рационализировать и ускорить выполнение повторяющихся действий. Поэтому они лучше всего запоминали те связи и отношения, на которые опирались при рационализации и ускорении выполнения повторяющихся действий. Вместе с тем, далеко не все запомнившиеся связи этого рода способствовали непреднамеренному запоминанию повторяемого материала. Многие способы и приёмы, которыми испытуемые пользовались, приводили к запоминанию таких связей и отношений, которые оказывались полезными только с точки зрения выполнения задачи. Но с точки зрения непреднамеренного запоминания повторяемого материала они оказывали отрицательное влияние, так как приводили к игнорированию тех связей и отношений, которые должны запомниться для того, чтобы материал можно было воспроизвести.

Эксперименты показали, что школьники не прибегали к специальным приемам и способам с целью рационализировать и ускорить выполнение повторяющихся действий. Поэтому в процессе повторения они не осознавали и не запоминали подавляющего большинства связей и отношений между отдельными частями материала, которые осознавались и запоминались в той или иной форме взрослыми испытуемыми.

3. Эксперименты, проведенные с целью изучения роли припоминания в процессе непреднамеренного запоминания, показали, что многократное повторение одних и тех же действий в процессе деятельности побуждало испытуемых припомнить то, как разрешались ими раньше эти действия, способствуя тем самым непреднамеренному запоминанию. Нами было обнаружено, что содержание припоминаемых фактов на разных этапах повторения и его влияние на непреднамеренное запоминание зависит существенно от того, какое значение приобретают в процессе деятельности те связи, которые должны непреднамеренно запоминаться для того, чтобы воспроизведение материала было возможно.

Эксперименты обнаружили также ряд особенностей у учащихся вспомогательной школы. Полученные в экспериментах материалы показали, что умственно-отсталые школьники пользовались припоминанием лишь в тех случаях, когда они оказывались перед необходимостью преодолевать повторно одни и те же затруднения. В отличие от взрослых и школьников массовой школы умственно-отсталые школьники никогда не прибегали намеренно к припоминанию с целью рационализировать выполнение повторяющихся действий. Следует также отметить то, что в отличие от учеников массовой школы, которые воспринимали повторяемый материал недостаточно дифференцированно только в условиях непреднамеренного запоминания, умственно-отсталые ученики воспринимали повторяемый материал недифференцированно даже в условиях преднамеренного запоминания.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ



К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ ОКОНЧИВШИХ ВСПОМОГАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ В ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД

В. Н. ТАРАСОВ

1. ВВЕДЕНИЕ

Вспомогательная школа предназначается для воспитания и обучения умственно-отсталых детей.

Основная задача этой школы заключается в том, чтобы: «...дать умственно-отсталым детям общее образование и профессионально-трудовую подготовку в объёме специальных учебных программ, установленных Министерством просвещения РСФСР»¹.

В едином процессе обучения и воспитания вспомогательная школа формирует важнейшие качества социально-полезной личности.

На первое место среди этих качеств несомненно ставится задача воспитания любви к труду, что «является одним из главных элементов коммунистической нравственности»². Для решения этой, в конечном счёте, основной задачи вспомогательная школа располагает целым рядом средств коррекционно-воспитательного воздействия, в числе которых видное место отводится трудовому воспитанию и обучению, завершающемуся на последних этапах обучения профессионально-трудовой подготовкой.

Советская вспомогательная школа имеет большие и несомненные достижения в деле обучения и воспитания аномальных детей. В своей повседневной кропотливой работе она добивается буквально изумительных результатов, поражающих воображение неискушённых в этом трудном деле наблюдателей.

Совсем беспомощные в психическом отношении дети становятся трудоспособными, овладевают грамотой, счётом, реагируют на события текущего момента и т. п.

Был период, когда эти положительные результаты объясняли только ошибками отбора детей в вспомогательные школы, а потому не замечали тех тонких, исключительно продуманных педагогических приёмов, которыми пользуются педагоги вспомогательной школы.

Когда же ошибки отбора, в основном, были устранены, а тонкие и специальные методические и педагогические приёмы применялись педагогами и в новой обстановке, обнаружилось, что эти методы и приёмы и есть то, что составляет «специфику» методов обучения и воспитания умственно-отсталых детей, созданную педагогами вспомогательных школ.

¹ Из Положения о вспомогательной школе для умственно-отсталых детей, стр. 1.

² Калинин М. И., О коммунистическом воспитании, 1946, стр. 225.

Но самым главным и основным достижением советской вспомогательной школы является доказательство социальной пригодности умственно-отсталых детей, чем в корне подорвана имевшая широкое распространение антинаучная «теория потолка» и теория социальной непригодности этих детей. Эти «теории» разрушали все основы, на которых только и мог проявляться творческий педагогический оптимизм, столь необходимый в этом трудном героическом деле обучения и воспитания умственно-отсталых детей.

На современном этапе развития вспомогательной школы не стоит вопрос о том: могут или не могут учащиеся вспомогательной школы стать полезными участниками социалистического строительства.

В настоящее время со всей остротой встают вопросы о профессиональной пригодности умственно-отсталых детей, т. е. о том, в каких областях профессионального труда нужно искать возможности наиболее эффективного применения труда этих детей; каким видам труда лучше всего обучать их в вспомогательной школе и как лучше поставить дело обучения и воспитания с тем, чтобы умственно-отсталые дети стали более работоспособными людьми.

Одной из попыток проникновения в этот сложный круг вопросов и является данная работа.

Поставив перед собой задачу выяснить, как включаются окончившие вспомогательную школу в производительный труд, как школа подготовила их к этому включению, какие возможности умственно-отсталых раскрываются за пределами школы, нами проведено катамнестическое изучение сравнительно большой группы окончивших вспомогательную школу.

Нужно заметить, что в истории вспомогательной школы интерес к этому вопросу возникал и раньше, но он быстро и надолго исчезал.

За последние 20 лет мы не знаем сколько-нибудь серьёзных попыток постановки и изучения этих вопросов¹.

Вот почему не только новое поколение педагогов-дефектологов, но и более опытные педагоги мало знают о том, где и как работают их бывшие питомцы, как включаются они в полезный производительный труд; справляются ли они с трудностями, как вообще проявляют себя в жизни.

Чаще всего систематическая связь школы со своими питомцами обрывается на другой день после выпуска их из школы.

Редкие школы ведут учёт окончивших.

Примером таких школ является вспомогательная школа № 31 г. Вологды, где директором является заслуженная учительница РСФСР Е. А. Мальцева. В этой школе ведётся учёт с 1911 г.

Некоторые школы организуют встречи с окончившими, но в большинстве случаев не обобщают добытые сведения об окончивших, не обсуждают их на педагогических совещаниях, не освещают их в печати.

Можно с уверенностью сказать, что мы имеем дело с недооценкой того, что может дать катамнестическое изучение бывших воспитанников вспомогательных школ.

¹ Из опубликованных работ по этому вопросу нам известна лишь работа И. Н. Коренева, научного сотрудника дефектологического отдела Государственного рефлексологического ин-та по изучению мозга им. акад. В. М. Бехтерева, относящаяся к периоду 1925—1929 гг.

Изучая умственно-отсталых детей в производительном труде, мы имеем возможность наиболее полно увидеть те внутренние возможности, которые таятся в психике умственно-отсталого ребёнка.

А ведь проблема возможностей психики умственно-отсталого ребёнка составляет то основное, над чем, по нашему мнению, должна особенно упорно работать специальная наука.

Только на основе найденных и вскрытых позитивных возможностей возникает тот педагогический оптимизм, который является движущим стимулом в трудной, но благодарной работе воспитания и обучения этих детей.

II. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ

Объектом нашего изучения, как было указано выше, явились окончившие вспомогательную школу.

За основу изучения нами были взяты учащиеся 9 московских вспомогательных школ, которые окончили курс 7-летней вспомогательной школы в 1945/46 уч. г. Таких окончивших оказалось 100 человек.

В качестве дополнительного материала к нашему исследованию были привлечены данные об окончивших по вспомогательным школам г. Казани и г. Вологды. Кроме того, использованы все имеющиеся во вспомогательных школах материалы об окончивших в более ранние периоды.

Одним из методов при изучении подобного рода является так называемый анкетный метод.

Сущность этого метода, в его чистом виде, заключается в том, что исследователь составляет анкету, раздаёт её опрашиваемым, последние отвечают на поставленные вопросы и на основе статистических обработок ответов делаются те или иные заключения и обобщения.

Изучение результатов таких исследований показало, что анкетные данные, которые являлись основой для выводов и суждений, часто вводили в заблуждение исследователя, а, следовательно, не всегда правильно отражали сущность явлений, которые изучались.

Вот почему мы отказались от анкетного метода в том его виде, в каком он чаще всего применяется.

Из анкетного метода нами взята только основная идея этого метода — вопросник, который лучше назвать программой изучения.

Самое же изучение мы проводили в процессе непосредственного наблюдения и общения с окончившими школы в условиях быта и на производстве.

Результаты наблюдений и бесед с самими окончившими, с родителями, с мастерами и руководителями предприятий и явились материалом, на основе которого нами делались суждения, выводы и обобщения.

Прежде чем приступить к изучению окончивших, находящихся за пределами школы, мы изучили все материалы, характеризующие учащихся в период обучения их в школе.

Все сведения, характеризующие ученика, записывались в особую тетрадь, где указывались: № школы, фамилии учащихся, возраст и т. д.

Это дало возможность легко обобщить добытые данные, а кроме того, эти записи использовались для уточнения и проверки данных в ходе изучения.

Для того чтобы получить данные об окончивших, была составлена следующая программа:

1. Фамилия, имя, отчество окончившего.
2. Возраст.
3. Подготовка по общеобразовательным предметам к моменту окончания школы, каким видам труда обучался в вспомогательной школе, какой разряд квалификации получил при выпуске из школы.
4. Когда поступил на работу.
5. Наименование предприятия и характер его.
6. Мотивы выбора предприятия.
7. На какую работу поступил.
8. Соответствует ли работа полученной в школе специальности.
9. Прохождение службы в данном предприятии и вообще с момента поступления на работу.
10. Причины перемены работы.
11. Проходил ли предварительное обучение, в каких формах, сколько времени, что затрудняло в процессе обучения?
12. Какую работу выполняет в настоящее время. Обстановка, в какой протекает работа.
13. Вырабатывает ли норму:
 - а) требуемая норма,
 - б) фактически вырабатывает,
 - в) сравнительно с другими подростками,
 - г) что мешает выработке нормы,
 - д) как достигает перевыполнения нормы.
14. Справляется ли с точностными заданиями:
 - а) требуемая точность,
 - б) фактическая,
 - в) причины невыполнения точности,
 - г) как достигает перевыполнения точностных заданий.
15. Качество работы: основные требования к качеству выпускаемой продукции.
16. Допускает ли брак:
 - а) часто ли,
 - б) характер брака,
 - в) причина брака,
 - г) кто обнаруживает брак,
 - д) что предпринимает для устранения брака.
17. Как использует знания и навыки, полученные в школе (предшествующий опыт) в повседневной работе.
18. Заработок, рост его, сравнение с заработком других рабочих. Как использует заработок.
19. Трудовая дисциплина:
 - а) поощрения,
 - б) взыскания.
20. Отзывы мастера, администрации и общественных организаций о работе подростка.
21. Принимает ли участие в общественной работе.
22. Дальнейшие намерения подростка.
23. Общее заключение.

В процессе изучения возникло немало трудностей, главная из которых заключается в территориальной разбросанности предприятий, в которых работают окончившие.

III. РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Характеристика окончивших вспомогательные школы по школьной документации

Изучение материалов, характеризующих состав окончивших вспомогательную школу, дало возможность создать более или менее точное представление о подростках, с которыми нам предстояло встретиться в дальнейшем.

Из вопросов, которыми мы в наибольшей степени интересовались, когда изучали школьную документацию, были:

1. Возраст окончивших,
2. Диагноз и его основания.
3. Успеваемость и продвижение по общеобразовательным предметам и труду.
4. Трудовая профессиональная подготовка.

Для того чтобы получить основные данные по этим вопросам, были просмотрены личные дела каждого из окончивших.

Просмотр дал следующую картину (табл. 1).

Таблица 1

Распределение окончивших вспомогательные школы по половому признаку (в абсолютных цифрах)

Количество классов	Всего окончивших в 1945 уч. г. 1946 уч. г.	И з н и х:		Примечание
		мальчиков	девочек	
9	100	24	76	Сведения даны только об окончивших школы г. Москвы

Подавляющее большинство окончивших составляют девочки.

Можно было бы не останавливаться на скурых данных этой таблицы, если бы два существенных обстоятельства не заставили обратить на себя внимание.

Почему в 9 классах оказалось только 100 учеников, тогда как по норме их должно быть не менее 150 при условии, если в школе не было параллельных начальных классов?

Куда девались минимум 50 учащихся?

Ответ на эти вопросы мы находим один: «отсеялись».

Причина? — Причины самые разнообразные. В большинстве же случаев школы не знают о судьбе преждевременно выбывших учеников. Неизвестно и то, какие дети отсеялись, не дойдя до VII класса школы.

Может быть, это те самые дети, для которых программа вспомогательной школы оказалась непосильной, а может быть, это те дети, которым скучно было сидеть в этой школе.

Не вдаваясь в подробный анализ этого факта, считая его предметом специального исследования, нам бы хотелось обратить на него внимание руководителей всех вспомогательных школ.

В этой же связи следует рассматривать и соотношение между мальчиками и девочками.

Из 100 окончивших — только 24 мальчика, девочек же — 76 человек.

Видимо, основная масса отсева идет за счёт мальчиков.

И на это обстоятельство следует обратить внимание руководителей вспомогательных школ для того, чтобы из этого факта сделать необходимые выводы.

Таблица 2

Распределение окончивших вспомогательные школы по возрасту к моменту окончания школы
(в абсолютных цифрах)

Всего окончивших	Из них в возрасте:						Свыше
	14	15	16	17	18	19	
100	2	15	46	23	7	7	—

Можно было бы не анализировать и этих данных, но один важный факт останавливает наше внимание.

Дело в том, что в числе окончивших оказалось 17 человек, которым к моменту окончания вспомогательной школы не исполнилось 16 лет. Подростки, не достигшие 16-летнего возраста, не принимаются на работу, а таких подростков в составе окончивших вспомогательную школу оказалось 17%.

С введением всеобщего обязательного обучения детей с 7-летнего возраста можно ожидать, что основное пополнение вспомогательных школ будет производиться за счёт 8-леток, а потому в будущем уже не 17%, а большее количество окончивших не будет иметь необходимого возраста, дающего право на поступление на работу.

Встаёт вопрос или о пересмотре существующей структуры вспомогательной школы, или об организации дополнительного, промежуточного звена между школой и предприятием.

Таблица 3

Распределение состава окончивших вспомогательные школы по клиническим группам¹
(в абсолютных цифрах)

Всего окончивших	Из них с диагнозом:					
	Олигофрения	Деменция	Стойкая задержка психического развития	Задержка психического развития	Резидуальные явления	В пределах нормы
100	55	3	3	17	21	1

Из приведенной таблицы 3 видно, что основная масса окончивших отнесена к группе олигофренов.

Большую группу окончивших составляют дети с крайне неопределённой диагностикой (задержка психического развития).

Анализ всех этих данных (табл. 4 и 5) показывает, что в вопросах диагностики имеет место большая недоговорённость, на что следует обратить внимание наших врачей.

Как видно из приведенной таблицы 6, преобладает хорошая и посредственная успеваемость окончивших по общеобразовательным предметам.

¹ Данные взяты из личных дел учащихся.

Таблица 4

Распределение по этиологии группы олигофренов, окончивших вспомогательные школы
(в абсолютных цифрах)

Общее количество олигофренов	И з н и х :							
	Олигофрения на почве внутриутробного заболевания	На почве коревого энцефалита	Без указания на этиологию	Со сложной этиологией	Органически обусловлена	В результате сотрясения мозга	Мозговое заболевание в раннем возрасте	На почве паразитарно-инфекционного заболевания
55	3	4	12	15	7	9	2	3

Таблица 5

Распределение по этиологии группы учащихся с задержкой психического развития, окончивших вспомогательные школы
(в абсолютных цифрах)

Общее количество учащихся группы	Из них с задержкой психического развития на основе:						
	Менингита	Коревого энцефалита	Без ясной этиологии	Природовая травма	Внутриутробное заболевание	Соматическая неполноценность	Сотрясение мозга
17	1	4	6	2	1	2	1

Таблица 6

Успеваемость учащихся по общеобразовательным предметам к моменту окончания вспомогательных школ
(в абсолютных цифрах)

Всего окончивших	Из них окончили с успеваемостью:			
	плохой	посредственной	хорошей	отличной
100	5	38	53	4

Таблица 7

Распределение окончивших вспомогательные школы по видам труда
(в абсолютных цифрах)

Всего обучались 100 чел.					
Разряды	Из них обучались				Не обучались труду
	швейному делу	столярному	слесарному	переплетному	
I	2	—	—	—	—
II	18	4	1	4	14
III	23	4	2	—	—
IV	26	2	—	—	—

Из 100 окончивших — 86 человек получили в школе профессионально-трудовую подготовку; 14 человек вышли в жизнь без профессиональной подготовки.

Естественно, возникают вопросы: как же способствовала предшествующая подготовка включению окончивших вспомогательную школу в общественно-полезный производительный труд, какими путями происходило это включение? Какие трудности на этих путях возникали и как эти трудности преодолевались?

Пути включения окончивших вспомогательные школы в производительный труд

Исследованием установлено, что из 126 человек (включая и 26 окончивших не московские школы), окончивших вспомогательные школы в 1945/46 уч. г., 38 бывших учеников поступили учиться в различные учебные заведения и на различные курсы; 65 учеников определились на работу на различные предприятия и учреждения; 23 человека оказались временно не определившимися по различным причинам, в том числе и по состоянию здоровья.

Итак, мы видим два основных направления, по которым происходит включение окончивших вспомогательную школу в производительный труд.

Одна группа окончивших прокладывает себе путь через дополнительное обучение в различных учебных заведениях, другие — поступают непосредственно на производство, чаще всего в качестве учеников.

Рассмотрим каждую из указанных групп в отдельности.

А. Включение в производительный труд через дополнительное обучение

Таблица 8

Учебные заведения, в которых продолжают обучаться окончившие вспомогательные школы
(в абсолютных цифрах из общего количества—126)

Наименование учебного заведения	Количество учащихся	Примечание
Школа рабочей молодёжи	16	Из них 1 в школе юнг
Ремесленное училище . . .	9	
Массовая школа	2	
ФЗО	5	
Курсы разные	6	
Всего . . .	38 чел.	

Несомненно, что вся эта группа окончивших вызывает законное недоумение и некоторую настороженность. Это недоумение и настороженность возрастают по мере того, как мы узнаём, где продолжают обучаться бывшие ученики вспомогательной школы.

Возникают вопросы: можно ли считать нормальным наличие в составе учащихся вспомогательной школы такой группы детей, которые

после окончания её находят в себе силы и возможности для продолжения образования в системе массовых учебных заведений?

Правомерен ли этот путь включения учащихся вспомогательной школы в общественно-полезный производительный труд?

Эти вопросы особенно остро встают в тех случаях, когда обнаруживается большое количество таких детей.

По существу этих вопросов имеется несколько точек зрения, часть которых опубликована в специальной литературе.

Представители одной из этих точек зрения утверждают правомерность этого явления, ссылаясь на неизбежные ошибки при отборе детей в вспомогательную школу.

Представители другой точки зрения тоже считают принципиально правомерным наличие в составе учащихся вспомогательной школы таких детей. При этом они указывают на то, что патологический процесс может создать картину резкой отсталости, но под влиянием развития, лечения и строго продуманного, целенаправленного педагогического процесса могут вновь пробудиться уснувшие, по причине болезни, психические возможности ребёнка.

Вспомогательная школа как бы пробуждает эти задремавшие возможности, даёт им толчок к дальнейшему развитию.

Представители третьей точки зрения утверждают, что наличие в составе учащихся вспомогательных школ таких детей, которые после окончания школы поступают в массовые учебные заведения, правомерно, но не потому, что эти дети будто бы начали нормально развиваться, а потому, что они случайно попадают в обычные школы после окончания вспомогательной школы. Всё равно, — утверждают представители этой точки зрения, — эти ученики не преодолевают трудностей программы массовых школ и опять будут вынуждены оставить их, как это случилось с ними на более ранних этапах обучения.

Имеющиеся в нашем распоряжении данные, добытые в результате наблюдений и изучения материалов, характеризующих успеваемость бывших учеников вспомогательной школы, которые продолжают учиться в системе массовых учебных заведений, дают основание решить вопрос в пользу представителей первых двух точек зрения.

Полученные данные, во-первых, указывают на то, что часть этих бывших учеников вспомогательной школы могла появиться в ней в результате грубых ошибок отбора; другие же из этих детей обнаруживают наличие резкого улучшения их развития под влиянием специального лечения, специального воспитания и обучения во вспомогательной школе.

Прежде чем привести необходимые примеры, посмотрим, как распределяются эти бывшие ученики вспомогательных школ по клиническим группам (см. табл. 9).

Из таблицы видно, что в составе окончивших вспомогательную школу и поступивших учиться в массовые учебные заведения имеется большая группа детей с диагнозом «олигофрения» и сравнительно большие группы с диагнозом «задержка психического развития».

Что же показывают наблюдения?

Приведём несколько типичных примеров.

Ученица Ю. Г. К моменту окончания вспомогательной школы ей исполнилось 15 лет.

После окончания вспомогательной школы поступила в V класс школы рабочей молодежи. Так хотела она, так (особенно) хотели родители.

Таблица 9

Распределение по клиническим группам окончивших вспомогательные школы и продолжающих дальнейшее обучение

(в абсолютных цифрах)

Наименование учебных заведений	Количество учащихся	Из них с диагнозом:			
		Олигофрения	Задержка психического развития	Резидуальные последствия	Нет данных о диагнозе
Школа рабочей молодёжи . . .	16	8	3	2	3
Ремесленное училище . . .	9	4	3	2	—
Массовые школы	2	2	—	—	—
ФЗО	5	5	—	—	—
Курсы разные . .	6	2	2	—	2
Всего . . .	38	21	8	4	5

Вот копия табеля её успеваемости за первый год обучения:

Успеваемость за первый год обучения

№ п/п	Предметы	Четверти				Экзаменационная отметка	Годовая отметка	Примечание
		I	II	III	IV			
1	Русский язык устный .	3	3	3	3	4	4	
2	Русский язык письменный	3	2	2	2	4	3	
3	Литература	3	4	3	3	—	3	
4	Арифметика	3	3	3	3	3/2	3	Переводится в VI класс
5	Естествознание	—	—	4	3	—	3	
6	История	—	—	3	3	—	3	
7	География	3	3	3	3	—	3	
8	Английский язык	2	3	3	3	—	3	
9	Поведение	5	5	5	5	—	5	
10	Прилежание	5	4	4	4	—	4	
	Подписи							

Эта девочка была переведена в вспомогательную школу в III класс из III класса массовой школы.

Из III класса вспомогательной школы она была переведена не в IV, а прямо в V класс, так как обнаружила большие успехи.

Клиническая группа не определена, но в анамнезе есть указание на «внутриутробный энцефалит».

В школе рабочей молодёжи девочке приходится много работать, она испытывает большие затруднения, но, как видно из табеля, одолевает эти трудности и переведена в VI класс.

Достаточно только этих данных для того, чтобы убедиться в том, что перед нами случай школьной отсталости, которую не заметили своевременно, не обеспечили помощи девочке и необоснованно определили её в вспомогательную школу.

Ученица К. З. После окончания вспомогательной школы поступила в V класс школы рабочей молодёжи, где она учится по всем предметам с отметками 3 и 4. Переведена в VI класс, хотя и с посредственной успеваемостью.

Клиническая группа «олигофрения с неясной этиологией».

Девочка была переведена в V класс вспомогательной школы в 1943 г. из III класса массовой школы.

По школьным характеристикам считалась «тупой» девочкой со «сниженным осмыслением».

В вспомогательной школе не отличалась высокой успеваемостью. Обучалась в швейной мастерской. При окончании школы получила 1-й разряд квалификации.

Какие же успехи обнаруживают бывшие ученики вспомогательной школы, поступившие в ремесленные училища?

Ученица А. Л. После окончания вспомогательной школы поступила в ремесленное училище.

В конце первого года обучения имела следующую успеваемость по основным предметам:

Физика —	4	Технология —	4
Русский яз. —	4	Политзанятия —	4
Математика —	3	Черчение —	3

Девочка была отнесена к клинической группе: «олигофрения на почве внутриутробной травмы».

В школьной характеристике отмечается недостаточность памяти, недостатки внимания, конкретность мышления. Читает плохо, но заметно продвигается.

Ученица Д. О. После окончания вспомогательной школы поступила в ремесленное училище. В конце первого года обучения обнаружила хорошую успеваемость по всем основным предметам.

Затрудняется по физике и химии.

Ведёт общественную работу.

Вспоминает с благодарностью вспомогательную школу, но считает, что «попала в неё случайно».

Клиническая группа — «олигофрения, органически обусловленная».

В школьной характеристике девочки отмечается наличие ограниченности общего развития, снижение интеллекта.

Ученик С. К. После окончания вспомогательной школы поступил в ремесленное училище, где специализируется на токаря по металлу. На вопрос: «Каким же токарем ты будешь?» — он уверенно отвечает: «Я буду токарем-универсалом».

Табель успеваемости указывает на следующие успехи за 1-й год обучения:

Арифметика—4	Металловедение —3
География —4	Физподготовка —5
Русский яз.—3	Практика —3
Физика —3	

«Теперь моя миссия по 1-му году закончена», — с гордостью заявляет он.

На вопрос о том, помогают ли ему знания, которые он получил в школе, он ответил: «Выразить словами трудно, а руками сделать мне всё легко, правда, теория с практикой должна быть связана, это я хорошо понимаю».

В свою вспомогательную школу не ходит, так как «неясно ещё, что из меня получится».

Клиническая группа — «остаточные явления в результате травмы».

Мальчик поступил в вспомогательную школу из III класса массовой школы в IV класс вспомогательной школы.

В школьной характеристике вспомогательной школы отмечается: «неуравновешенность, усидчивость. Производит впечатление нормы. Любит историю, много читает. Без труда одолевает программу вспомогательной школы».

Трудовой подготовки не получил, так как в школе не было соответствующих мастерских.

Ученица К. А. Поступила в V класс вспомогательной школы из IV класса массовой школы. У девочки констатирована «олигофрения» с органической симптоматикой на почве мозгового заболевания в раннем детстве. В школьной характеристике отмечается наличие «конкретного, поверхностного мышления», «недостаточность обобщения и анализа», «бедность речи, с трудом выражает мысли». «Движения неуклюжие, к работе относится серьёзно, но успеваемость посредственная».

После окончания вспомогательной школы девочка поступила в ремесленное училище, где специализируется по изготовлению мужского верхнего платья. За 1-й год обучения в ремесленном училище имеет следующую успеваемость:

Русский яз. письменный —3	Политзанятия —3
Русский яз. устный —3	Физика —3
Арифметика —4	Металловедение—4
	Спецтехнология —3
	Практика —3

Свои недостаточные успехи в вспомогательной школе она объясняет тем, что не готовила уроков, так как и «без подготовки всё знала». Она пользовалась знаниями, полученными в массовой школе. В вспомогательной школе она не увеличила своих знаний, но растеряла имевшиеся, вот почему её успеваемость в ремесленном училище не высока.

Несомненно, что в этом случае мы имеем дело со школьной отсталостью и педагогической запущенностью, которые были истолкованы, как «олигофрения».

В перечисленных примерах наличествуют ошибочные переводы детей в вспомогательную школу в результате педологических извращений. Известно, что в 1934 г. лавры педологов не давали покоя некоторым представителям дефектологии. И вот, в этот период из отчёта одной вспомогательной школы мы узнаём, что из 45 окончивших шко-

лу в 1934/35 уч. г. — 3 ученика поступили в техникумы, а 39 учеников поступили в различные ФЗУ и успешно обучались в них. Годом позже автором были собраны сведения о 225 окончивших вспомогательные школы и при этом оказалось, что 11 учеников поступили в массовые школы, 18 учеников поступили в разные техникумы, 89 учеников поступили в разные ФЗУ.

Это был период наивысшего разгула педологии, которая через год (в 1936 г.) прекратила своё существование и вместе со своими апологетами сошла со сцены, разоблачённая как лженаука.

Нечто напоминающее эти времена мы чувствуем и в изложенных фактах. Если подросток, окончив вспомогательную школу, продолжает успешно обучаться в массовой школе, то уже это одно обстоятельство даёт основание считать его жертвой ошибочного отбора. Все эти факты приводят к следующим выводам и предложениям:

1. В составе окончивших вспомогательные школы имеется группа учащихся, принадлежность которых к вспомогательной школе является крайне сомнительной.

2. Эта группа детей могла оказаться в вспомогательной школе только потому, что далеко не всё ещё сделано в борьбе с пережитками педологии. В частности, психология ещё не создала целостного учения об умственно-отсталом ребёнке. Необходимо пересмотреть принципы и порядок отбора детей в вспомогательную школу и проводить его более тщательно и строго. Следует провести соответствующую разъяснительную работу не только с педагогами вспомогательных школ, но и с педагогами массовых школ, которые, зачастую, необоснованно требуют перевода некоторых учеников в вспомогательную школу.

Б. Окончившие вспомогательные школы на производстве

Группа бывших учеников вспомогательной школы, перешедших на производство, является самой многочисленной, она составляет 51% (см. табл. 10) общего количества окончивших. Естественно, возникают вопросы:

а) чем же эта группа бывших учеников отличается от ранее рассмотренных?

б) какими путями подошли эти ученики к участию в производственном труде?

в) какие факторы определили эти пути, какие трудности встретились на этих путях, как они их преодолевали?

г) как работают они на производстве, по каким направлениям определяются их профессиональные интересы?

На какие же предприятия поступили бывшие ученики вспомогательной школы после её окончания? По установленным нами данным, из 126 человек, окончивших вспомогательные школы, 65 человек поступили на работу в следующие учреждения и предприятия (табл. 11).

Из приведённой ниже таблицы 12 видно, что окончившие вспомогательные школы применили свой производственный труд на различных заводах, текстильных, обувных, меховых и швейных фабриках, в ателье по изготовлению различного вида платья, пошивочных и сапожных артелях, в магазинах, на телеграфе и других предприятиях.

Как разнообразен характер предприятий, на которые поступили окончившие, так разнообразен и круг должностей и специальностей. Здесь мы видим слесарей, токарей, швей, сортировщиц, счётных работников, сапожников и даже контролёров на заводе. Обращает на себя

Таблица 10

Распределение по клиническим группам бывших учеников вспомогательных школ, поступивших после окончания их непосредственно на производство

Клиническая группа (диагноз)	Количество поступивших на производство	
	в абсолютных цифрах	(в %)
Олигофрения	36	55,4
Задержка психического развития	9	10,3
Резидуальные последствия перенесенных заболеваний	10	15,4
Деменция	1	1,5
Нет данных о диагнозе	5	7,7
В пределах нормы	1	1,5
Всего	65	100

Таблица 11

Виды предприятий и учреждений, в которые поступили окончившие вспомогательные школы
(в абсолютных цифрах)

Наименование предприятий и учреждений	Количество поступивших на работу
Заводы различные	12
Фабрики	11
Ателье	14
Артели	8
Телеграф	3
Мастерские разные	7
Железная дорога	2
Типографии	1
Библиотеки	1
Канцелярии	2
Магазины	4
Всего	65

внимание то обстоятельство, что почти все эти должности и специальности относятся к сложным.

Работа бывших учеников вспомогательной школы на производстве

Для изучения работы, проводимой на производстве бывшими учениками вспомогательных школ, нами проделано следующее: а) часть учеников мы наблюдали непосредственно в условиях производства;

Таблица 12

Виды работ, выполняемых окончившими вспомогательные школы

№№ п/п.	Наименование специальностей и должностей	Количество поступивших		Всего
		мальчи- ков	девочек	
1	Слесари по ремонту (ученики)	4	—	4
2	Слесари-механики "	3	—	3
3	Токари по металлу "	2	—	2
4	Электромонтёры "	3	—	3
5	Часовщики "	1	—	1
6	Швеи в ателье "	—	14	14
7	Швеи на фабрике и в артели "	1	4	5
8	Мастерицами по головным уборам "	—	2	2
9	Вязальщицами чулок на фабрике "	—	1	1
10	Обувщиками (ученики)	4	—	4
11	Мотористками на обувной фабрике "	—	1	1
12	Прядильщицами "	—	1	1
13	Зарядчицами на ткацкой фабрике "	—	1	1
14	Вышивальщицами в худож. мастерских "	—	1	1
15	Меховщиками на меховой фабрике "	1	—	1
16	Наборщиками в типографии "	1	—	1
17	Телеграфистами "	—	2	2
18	Разборщицами телеграмм "	—	1	1
19	Пекарями "	—	1	1
20	Пищевиками "	—	1	1
21	Контролёрами на заводе "	—	1	1
22	Продавцами в магазинах "	—	4	4
23	Младшими счетоводами "	—	1	1
24	Учениками по счётному делу "	—	1	1
25	Сортировщицами на заводе "	—	2	2
26	Помощниками экспедитора "	—	1	1
27	Техническими служащими в библиотеке "	—	1	1
28	Техническими служащими в поликлинике "	—	1	1
29	Мостовщиками "	1	—	1
30	Подсобными рабочими "	1	—	1
31	Сторожами "	1	—	1
	Всего	23	42	65

б) о некоторых учениках узнали из личных бесед с ними в условиях домашней обстановки; в) сведения о некоторых учениках по нашему поручению были собраны классными руководителями школ, для чего последние посещали бывших своих учеников на дому, на производстве или вызывали для бесед в школу; г) кроме того, был организован «слёт» бывших учеников одной вспомогательной школы, на котором в непринуждённой беседе они рассказали о своей работе, достижениях и затруднениях. На слёте были проведены индивидуальные беседы с участниками слёта.

Таковыми способами нам удалось получить сведения о работе большинства бывших учеников вспомогательной школы выпуска 1946 г.

Прежде чем дать обобщения и выводы, которые являются результатами проведенных наблюдений, сообщим данные о некоторых бывших учениках, с которыми мы встретились на производстве.

Ученик Т. А. Поступил в IV класс вспомогательной школы из III класса массовой школы. Диагноз: «Задержка психического развития». В анамнезе — тяжёлые роды, коревой энцефалит, дифтерия, ве-

трянка. В школьной характеристике отмечается плохая успеваемость, замкнутость, слабая память, слабое здоровье. В позитивном фонде отмечена любовь к книге, к чтению: «Много читает».

В вспомогательной школе Т. А. обучался переплётному делу, при выпуске из школы получил 2-й разряд переплётчика-универсала. После окончания школы, по совету родителей, поступил на один из заводов в качестве ученика-электромонтёра. С момента поступления до момента нашей встречи с ним (10/IX—47 г.) избранную работу не менял, а упорно преодолевал трудности новой специальности. Из беседы с мастером цеха выяснилось, что Т. А. относится к работе хорошо, проявляет старательность и желание научиться новому для него делу, но замечается «тупость», «низкая смекалка», вообще же — «парень хороший». Мастер убеждён в том, что Т. А. к 1/I—48 г. сдаст экспертизу и получит 4-й разряд квалификации по специальности электромонтёра. На вопрос о том, заметна ли разница между Т. А. и другими подростками, мастер не мог сразу дать определённый ответ. Отметив наличие некоторой медлительности в продвижении, он указал, что многие подростки, поступившие одновременно с Т. А., уже выполняют ответственные поручения в качестве дежурных электромонтёров. «Такие поручения Т. А. ещё давать рано», — заметил мастер.

Чему же подросток научился за 1 год обучения в условиях цеха?

1. Он овладел приёмами слесарной обработки: рубкой, опиловкой, резкой.

2. Научился обращению с основными инструментами электромонтажного дела.

3. Может собрать и разобрать простую электроарматуру.

4. Может заготовить концы провода, припаять, включить концы в рубильник, приключить мотор.

5. Он начертил схему включения лампочки.

Во время нашего наблюдения Т. А. разбирает мотор для ремонта. Он аккуратно складывал гайки, болты и другие детали в определённое место, внимательно рассматривал каждую деталь, стараясь определить годность их к дальнейшему использованию. Заметно, что избранная специальность нравится ему. За всё время работы на заводе у него не было нарушений трудовой дисциплины.

Старательность, аккуратность, дисциплинированность — вот характерные черты поведения подростка. Несомненно, что эти качества привила ему вспомогательная школа. Но в багаже общеобразовательных знаний он чувствует пробелы, а потому мечтает поступить в вечернюю школу рабочей молодёжи.

Что мы можем уяснить на этом примере?

1. Задержка психического развития, определившая перевод этого ученика в вспомогательную школу, оставила следы на последующем развитии.

2. Воспитание, общеобразовательная и профессиональная подготовка, которую получил ученик в вспомогательной школе, выработали у него ряд ценных трудовых качеств, обеспечивших ему возможность включиться в полезный производительный труд даже и не по той специальности, к которой его готовила школа.

Ученица К. Л-ва. Поступила в вспомогательную школу в V класс из IV класса массовой школы с указанием на неуспеваемость по всем предметам. Диагноз — «Остаточные явления после внутриутробного энцефалита». В анамнезе — корь, воспаление лёгких.

В вспомогательной школе обучалась швейному делу и получила при выпуске из школы IV разряд квалификации по специальности швей.

В школьной характеристике отмечается лёгкая возбудимость, подвижность, «внимание рассеянное», «грубая». В позитивном фонде отмечены только аккуратность, жизнерадостность. Успеваемость посредственная (на 3). После окончания вспомогательной школы по совету матери поступила ученицей в пошивочную артель, где специализируется по шитью женского верхнего платья.

За год обучения в пошивочной мастерской девушка, благодаря старательности, вполне освоила основы специальности: она самостоятельно шьёт платье, самостоятельно сшила младшему брату костюм. Поведение в мастерской и дома хорошее. Читать не особенно любит.

Быстрому овладению специальностью в условиях предприятия несомненно способствовала школа, которая обучала её швейному делу. Остаточные явления после внутриутробного энцефалита почти сглажены, девушка ничем не выделяется из среды своих подруг. Жалоб с её стороны на трудности нет. Профессию полюбила. Несомненную роль в формировании положительных качеств этой девушки имеет деловая, дисциплинированная семья.

Ученик Г. А. В вспомогательную школу поступил на 12-м году жизни, из III класса массовой школы в IV класс вспомогательной школы. В массовой школе обнаружил неуспеваемость, что и дало основание поставить вопрос о переводе его в вспомогательную школу.

Диагноз: «Олигофрения на почве родовой травмы».

В негативной части школьной характеристики отмечается: «вялость, медлительность», «психические операции протекают медленно», «логические операции недостаточны», «речь бедная, но правильная», «лёгкое заикание», «неуверен в себе». В позитивном фонде отмечается: «серьёзное отношение к работе. «Работу доводит до конца», «успеваемость хорошая», «хочет продолжать учиться».

В школе Г. А. обучался столярному делу и выпущен с квалификацией столяра 2-го разряда. После окончания школы, по совету соседа, поступил на один из заводов в качестве ученика слесаря-механика. За шесть месяцев обучения на заводе Г. А. сдал экспертизу и перешёл на самостоятельную работу в качестве слесаря-механика 2-го разряда, но, как указал мастер цеха, «если бы он хотел, мог бы получить 4-й разряд». В процессе обучения на заводе наблюдались капризы, частые жалобы на головные боли, иногда эти жалобы носили характер симуляции. Подросток, по отзывам мастера, всё же преодолевает трудности. Школа, несомненно, помогла подростку включиться в производительный труд и приобрести ещё одну специальность.

Ученица М. Г. Поступила в вспомогательную школу с диагнозом «Олигофрения». В вспомогательной школе обучалась швейному делу и выпущена из школы по 3-му разряду швеи. В школьной характеристике отмечаются недостаточность памяти, неустойчивость внимания, конкретность мышления, замкнутость, слабое продвижение, но мимика живая.

После окончания вспомогательной школы поступила в качестве ученицы в пошивочную артель. После 5 месяцев индивидуального обучения переведена на самостоятельную работу по 4-му разряду. Теперь самостоятельно шьёт домашнее платье, но кройку производить не умеет, так как мало этому учили в школе и совсем не обучали в мастерской. Норму перевыполняет на 20%. Работает на ножной швейной машине. С благодарностью вспоминает школу, где она обучалась швейному делу.

Знания по общеобразовательным предметам, полученные в школе,

применять «почти не приходится». Девушка делала попытку поступить в школу рабочей молодёжи, но не проявила в этом достаточной настойчивости.

Думает поступить в ВЛКСМ. Дома читает книги, но названий указать не могла.

Как и в предшествующих примерах, обращает на себя внимание то, что девушка включилась в производственный труд через промежуточное звено, каким в данном случае явилось ученичество.

Ученица М. Л. Поступила в вспомогательную школу с диагнозом «Олигофрения с органической симптоматикой».

В массовой школе жаловались на плохую успеваемость. В школьной характеристике вспомогательной школы отмечается продвижение, конкретность мышления, нервная возбудимость. Успеваемость вполне удовлетворительная, «внимание быстро истощается». Обучалась в школе швейному делу и окончила по IV разряду швеи.

После окончания школы поступила в качестве ученицы на швейную фабрику. Совет дали соседи. Хотела поступить в ателье, но не приняли за отсутствием мест.

Через два месяца обучения, в порядке индивидуального ученичества, переведена была на самостоятельную работу.

Работа сдельная. Работает на моторе. Норму выполняет и старается перевыполнить, что ей и удаётся. По норме положено сделать 19 юбок, а делает 20 юбок, а иногда и больше. Брак допускала только в двух случаях. Работой интересуется. Работа на моторе её сильно утомляет, ей хочется поступить на работу в качестве ручницы.

Учиться не думает. Книги читает, но названия не знает.

Ученица К. Т. Поступила в вспомогательную школу из III класса массовой школы в IV класс вспомогательной школы.

Диагноз: «Олигофрения после параинфекционного энцефалита». В другом диагнозе установлено: «Глубокая задержка психического развития с неясной этиологией».

В анамнезе — корь, скарлатина, после которой затруднялась говорить.

В школьной характеристике отмечено: медленный темп продвижения, но «способная», «спокойная», «уравновешенная», «работает с интересом». «Уверенность появилась после того, как привела в систему свои знания».

В школе обучалась швейному делу и выпущена по IV разряду швеи. После окончания школы поступила в качестве ученицы в ателье. Училась четыре месяца, после чего её перевели на самостоятельную работу в качестве мастера дамского верхнего платья. Специальность освоила быстро. Пользуется авторитетом в ателье среди других работниц. Затруднялась в освоении кройки и просила школу уделить этому делу больше внимания. Выпускает хорошую продукцию. Не отстаёт от прочих в скорости. Брак редкий. «Заказчики благодарят», — с гордостью заявила К. Т.

Она очень довольна выбором специальности.

На вопрос: «не было ли прогулов?» она удивлённо воскликнула: «Что вы!» Девушка вступила в профсоюз. Сейчас она — член ВЛКСМ. Часто ходит в театр, но газеты и книги читает редко, так как очень занята. Дома помогает, «обшивает родственников».

Жизнь, школа, окружающая среда сделали чудесное дело: возвратили девушке работоспособность и возможность участия в полезном общественно-производительном труде.

Закончим описание представителей этой группы бывших учеников случаем, когда вопрос включения в производственный труд разрешился неудачно.

Ученица Б. Н. Девушке в настоящее время 21-й год. Поступила в школу из IV класса массовой школы с диагнозом «Олигофрения на почве природовой травмы». В детстве болела корью, воспалением лёгких, коклюшем.

В школьной характеристике вспомогательной школы отмечается «недостаточная память, неустойчивость внимания, мышление в пределах конкретного, инфантильна», но «в окружающем ориентируется удовлетворительно», «координация движений достаточная». «Старательная, успеваемость хорошая, но не умеет решать задачи. Читает хорошо, пишет грамотно».

В школе обучалась швейному делу и выпущена швейей второго разряда.

После окончания школы поступила в качестве ученицы в мастерскую шляп и детских головных уборов. За год обучения ничему не научилась, тогда как обычно подростки получают IV разряд через четыре месяца индивидуального обучения. Н. часто нарушает трудовую дисциплину — уходит без разрешения с работы, капризничает. Работницы и администрация относятся к ней хорошо, учитывая ее особенности. Чаще всего она используется на самых несложных работах — наматывает нитки на ножной машине, пишет этикетки и т. п.

Таковыми же путями включились в производительный труд и те из окончивших вспомогательную школу, которые за время пребывания в ней не обучались труду и не получили профессиональной подготовки.

Из 126 окончивших вспомогательную школу 14 учеников не получили необходимой профессиональной подготовки по различным причинам.

После окончания школы часть из этих учеников (6 человек) не устроилась на работу по состоянию здоровья, а остальные 8 человек включились в производительный труд и успешно справлялись с затруднениями.

Некоторые из этих учеников жалуются на своё положение и просят оказать им помощь.

Вот характерное заявление одного из таких бывших учеников К. Ю. Он парализован на почве кровоизлияния в мозг в раннем детстве.

В своём заявлении он пишет: «Прошу убедительно определить меня в дом инвалидов, где я смог бы чему-нибудь научиться по моим способностям... Я хожу очень плохо, но у меня большое желание научиться какому-нибудь ремеслу, а к чему я способен буду, — не могу сказать... Я очень прошу, чтобы меня устроили в дом инвалидов, так как я уже взрослый, мне 16 лет, и не могу жить и ничего не делать».

Этот ученик не обучался труду, так как школа ошибочно думала, что труд при таком состоянии его здоровья противопоказан. В этом и подобных ему случаях школа должна искать индивидуальные формы разрешения вопроса трудовой подготовки. Подросток мог бы с успехом работать руками, да и голова у него работает неплохо.

Один из этой же группы бывших учеников, Ф. Г., поступил на работу в качестве сторожа в одну из промышленных артелей. Подросток устроился на эту работу по совету научно-медицинского центра. У него — контрактура правой руки и вообще правосторонний паралич. С работой сторожа справляется хорошо. «Работа лёгкая, справляюсь», —

заявляет он. Взысканий не имеет. В свободное время работает дома, помогает матери в ведении домашнего хозяйства: выращивает поросёнка, работает на маленьком огороде.

Как видно из приведённых примеров и данных, большинство окончивших вспомогательную школу, даже и те из них, которые не получили в школе необходимой профессиональной подготовки, включаются в производительный труд по самым разнообразным профессиям и специальностям, но через промежуточное звено, каким является индивидуальное ученичество. Это очень важный момент, на который необходимо обратить внимание.

Для одних окончивших профессиональная направленность определена предшествующей школьной подготовкой, для других — предшествующая школьная подготовка не оказала прямого влияния на выбор профессии, а свой профессиональный путь они определили, руководствуясь мотивами иного порядка: интересом к тому или иному виду труда, советом близких и другими соображениями.

Из этих же данных видно, что многие из окончивших при выборе профессии ориентировались на сложные виды труда (электромонтёр, швея в ателье и т. п.).

Приведенные примеры и данные показывают, что окончившие вспомогательную школу находят применение своих сил и возможностей в самых разнообразных формах физического труда, какие только могут встретиться в ближайшем окружении, и что в этих разнообразных формах труда они преуспевают тем значительнее, чем лучше они во всех отношениях воспитаны в школе и чем большими возможностями они располагают.

Но это обстоятельство отнюдь не снимает остроту вопросов, составляющих проблему профессиональной пригодности и трудового устройства умственно-отсталых детей.

Нельзя ориентировать школу на тот обширный круг профессий и специальностей, который оказался доступным данному составу окончивших. Круг этот по мере изменений состава учащихся, в результате более тщательного отбора, будет суживаться и ограничиваться рамками тех специальностей и видов труда, которые в настоящее время получили широкое распространение в вспомогательной школе.

По мере же изменения состава учащихся должны измениться и пути включения окончивших вспомогательную школу в производительный труд. Включение окончивших вспомогательную школу в производительный труд через промежуточные звенья будет затруднительным. Для многих окончивших будет затруднён и свободный выбор специальностей. Вот почему со всей остротой встаёт вопрос о максимальном улучшении трудовой профессиональной подготовки в стенах вспомогательной школы.

Нельзя также считать нормальным, когда некоторые учащиеся вспомогательных школ выходят в самостоятельную жизнь без профессиональной подготовки. Если в данном случае некоторые из этих учеников успешно разрешили для себя этот вопрос, то это объясняется только тем, что силы и возможности этих учеников оказались для этого достаточными. Но уже и теперь видно, что умственно-отсталые дети нуждаются и должны получить от школы не только хорошую подготовку, но и длительную опеку после окончания школы. Случай, который произошёл с девочкой, поступившей в мастерскую детских головных уборов, подтверждает правильность только что высказанного соображения.

Общие выводы и предложения

На основе катamnестического изучения группы окончивших вспомогательную школу можно сделать следующие основные выводы и предложения:

1. По нашим данным видно, что полный курс вспомогательной школы заканчивают не все ученики. Часть учащихся отсеивается из различных классов по различным причинам. Можно допустить два предположения: а) или отсеивается та часть учащихся, для которых программа вспомогательной школы является трудной или б) отсеивается та часть учеников, для которых программа вспомогательной школы, наоборот, является скучной, лёгкой.

Необходимо поставить перед вспомогательной школой задачу тщательного изучения причин отсева учащихся.

2. Сравнительно большой процент оканчивающих вспомогательную школу к моменту её окончания не достигает 16-летнего возраста.

С введением в действие закона об обязательном обучении детей с 7-летнего возраста количество таких детей может увеличиваться.

Возникает необходимость пересмотра структуры вспомогательной школы.

В качестве временной меры можно рекомендовать оставление таких учеников в производственных мастерских при школах на правах фабрично-заводских учеников (оплата труда, режим и пр.).

3. В последние годы, особенно в годы войны, вспомогательная школа частично пополнялась за счёт учащихся старших классов массовой школы. Необходимо категорически прекратить подобную практику, учитывая, в частности, то, что некоторые педагоги массовой школы видят в этом способ борьбы с неуспеваемостью и второгодничеством, не принимая необходимых мер борьбы с этим явлением путём улучшения преподавания и воспитательной работы.

Вспомогательная школа не должна для таких педагогов являться надеждой на исправление недостатков, которые имеют место в их работе в массовой школе. Необходимо об этом поставить в известность всех учителей массовой школы.

4. В вспомогательную школу всё чаще и чаще проникают дети с неопределёнными диагнозами, вроде: «Задержка психического развития», «Остаточные явления после перенесенных заболеваний», «Олигофрения на неясной основе» и т. п.

Большая часть таких детей, как показало изучение, проучившись в вспомогательной школе 3—4 года, поступает после окончания её в систему обычных, массовых учебных заведений и успешно обучается в них.

Ясно, что возможности таких детей значительно превосходят возможности подлинно умственно-отсталых детей, а поэтому, в условиях вспомогательной школы они или не получают необходимого толчка к полному раскрытию своих возможностей, или искусственно задерживаются в этом развитии. Обучаясь же с умственно-отсталыми детьми, эти дети иногда равняются на низшие показатели, а не на высшие.

Страдают от такого положения и те и другие дети, а вспомогательная школа утрачивает своё специфическое назначение. Возникает спорный вопрос о принадлежности таких детей к вспомогательной школе¹.

¹ Об этом очень определённо указано проф. Д. И. Азбукиным в его книге «Клиника олигофрений» ещё в 1936 г. См. указан. книгу, стр. 60.

Необходимо пересмотреть принцип отбора детей в вспомогательную школу, где должны обучаться только те дети, умственные возможности которых не вызывают сомнений в принадлежности их этой школе.

Но и при этих условиях вспомогательная школа должна внимательно следить за ростом и развитием своих учеников, и в каждом отдельном случае выводить из школы тех учеников, возможности которых дают им доступ учиться в массовой школе. Необходимо разработать методику изучения учащихся в процессе обучения.

5. На основе изучения установлено, что и в группе детей с диагнозом «Олигофрения» встречается немало таких случаев, когда эти дети, успешно окончив вспомогательную школу, продолжают обучаться в системе массовых учебных заведений. Это обстоятельство позволяет сделать вывод о неправомерном расширении понятия «Олигофрения».

6. Окончившие вспомогательную школу включаются в производительный труд различными путями. Одни включаются через промежуточные звенья, какими являются массовые учебные заведения; другие — через промежуточное звено, каким является индивидуальное ученичество в условиях предприятия, и только незначительная часть окончивших включилась в производительный труд, минуя эти звенья.

Первую группу мы считаем сомнительной для вспомогательной школы. Эти дети в большинстве случаев ошибочно в неё переведены.

Вторая группа окончивших является наиболее закономерной, но то обстоятельство, что и эти дети включаются в производительный труд через промежуточное звено (ученичество), указывает на недостаточность профессионально-трудовой подготовки, которую сообщает им вспомогательная школа. Недостатки эти заключаются, главным образом, в том, что профессиональная подготовка осуществляется в отрыве от тех производств, куда школа готовит своих учеников. Необходимо устранить эти недостатки путём установления тесной связи школ с производством и внедрения в практику профессионального обучения всех тех элементов, которые необходимы на производстве: режим, организация мастерских по образцу предприятия, работа по заданной норме, точности, качеству; выработка скоростных навыков и т. п.

В этой же связи следует указать на неправомерное сокращение объёма трудовой подготовки в младших классах вспомогательной школы. Необходимо увеличить число часов на труд в трёх первых классах. Хорошо поставленное трудовое обучение в младших классах явится условием для успешного овладения профессией на старших годах обучения.

В вспомогательной школе ученик как можно раньше должен быть поставлен в обстановку труда; только при этом условии можно выработать у него совокупность всех тех качеств, которыми он должен обладать к моменту окончания школы.

7. На основе этого изучения окончивших вспомогательную школу, можно считать установленным, что те виды профессиональной подготовки, которые осуществляются в вспомогательной школе, не вызывают возражения с точки зрения соответствия или несоответствия профессиональной пригодности умственно-отсталых детей.

Эти виды профессиональной подготовки (швейное дело, слесарное дело и другие) вполне соответствуют возможностям детей. Задача состоит в том, чтобы максимально улучшать эту подготовку, делая акцент на воспитательной стороне этого процесса.

Воспитание любви и социалистического отношения к труду, воспитание бережного отношения к социалистическому имуществу, поощре-

ние инициативы, находчивости — вот ещё над чем усиленно должна работать вспомогательная школа.

8. Вспомогательная школа делает большое упущение, не изучая своих бывших питомцев в условиях самостоятельной жизни. Нельзя считать нормальным, когда дети, так много требовавшие заботы о них, пока они учились в школе, вдруг сразу лишаются всех забот со стороны школы. Необходимо поставить перед вспомогательной школой задачу установления тесной связи с окончившими и изучение их.

9. В заключение нужно сказать, что в нашем социалистическом обществе, проникнутом идеей социалистического гуманизма, созданы условия, которые в значительной мере облегчают разрешение трудной задачи возвращения трудоспособности тем детям, на которых обрушилась болезнь, имевшая столь роковые для них последствия.
