

# ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК  
РСФСР

---

ОТДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ

9

МОСКВА 1947 ЛЕНИНГРАД

ПРОБЛЕМА  
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ  
У ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ

Т Р У Д Ы  
ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИИ

*Ответственный редактор  
член-корреспондент АПН РСФСР  
проф. Л. В. ЗАНКОВ*



Разрешено к печати  
Редакционно-издательским Советом  
Академии педагогических наук РСФСР

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

	Стр.		Page.
Предисловие—Л. В. Занков	3	Introduction—by L. V. Sankov	3
Внятность произношения глухонемых и её факторы—Ф. Ф. Рау	5	The Speech Intelligibility of the Deaf and its Factors—by F. F. Raw . . . . .	5
К вопросу о понимании связи слов в предложении глухонемыми школьниками— М. А. Томилова . . . . .	45	On the Problem of Understanding the Relations of Words in a Sentence by Deaf Children—by M. A. Tomilova . . . . .	45
О некоторых особенностях понимания имён существительных глухонемыми детьми— А. Ф. Понгильская . . . . .	59	Some Peculiarities Found among Deaf Children in Understanding Nouns—by A. F. Pongilskaya	59
Материалы к вопросу о понимании и употреблении слов глухонемыми школьниками— В. И. Казаков . . . . .	75	Materials concerning the Problem of Understanding and Using Words by Deaf Schoolchildren—by V. I. Kasakov . . . . .	75
О развитии процесса чтения у учеников подготовительного класса школы глухонемых— М. Е. Хватцев . . . . .	93	On the Development of Reading Ability in Children of the Preparatory Classes at the School for the Deaf—by M. E. Khvatzev	93
Из истории методов обучения глухонемых— А. А. Красновский . . . . .	111	From the History of the Methods of Teaching the Deaf—by A. A. Krasnovsky . . . . .	111

Редактор В. М. Васильева

Техн. редактор В. П. Гарнек

Подп. к печ. 9/XII 1947 г.

Учетно-изд. л. 10,62

Печ. л. 8,75

А 05161 Тираж 3.000 экз.

Формат 70×108

Заказ № 2358

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Для того, чтобы вывести глухонемого ребёнка из состояния немоты и дать ему словесную речь, необходима целенаправленная, последовательная и рассчитанная до деталей работа учителя. Принципиальная обоснованность, стройность и строгость системы должны сочетаться с тонкостью и тщательностью методических приёмов. Не может быть сомнения в том, что для разработки методики обучения словесной речи нужна солидная научная база. Между тем, до настоящего времени научная разработка вопросов формирования словесной речи у глухонемых детей была совершенно недостаточной. Практика обучения глухонемых нередко основывалась на методических приёмах, не освещённых теорией, или даже на традициях, которые берут своё начало из концепций, чуждых советским принципам обучения аномальных детей.

Поэтому потребность в научном освещении педагогических путей формирования словесной речи у глухонемого ребёнка является очень острой. Видное место в разработке проблемы формирования речи у глухонемых детей принадлежит изучению процессов овладения глухонемым школьником словесной речью.

Наибольшие возможности разностороннего исследования указанной проблемы появились после организации Академии педагогических наук РСФСР, в систему которой вошёл Научно-исследовательский институт дефектологии. Была поставлена задача — раскрыть то своеобразие, которое характерно для глухонемых школьников в усвоении произношения, понимании различных категорий слов русского языка, употреблении слов, овладении предложением, а также в усвоении грамоты. Было начато изучение соотношения различных видов речи в обучении глухонемых.

Особое внимание было уделено изучению трудностей, возникающих у глухонемых детей в овладении словесной речью, в их обусловленности своеобразием системы русского языка, который должен быть усвоен глухонемыми. В целях разработки педагогических вопросов были использованы теоретические положения современного языкознания, а также его методы, в частности — метод экспериментальной фонетики. Проводились исследования, имевшие задачей вскрыть психологическую сторону процесса овладения глухонемыми школьниками

словесной речью. Были предприняты изучение, перевод и разбор первоисточников, отражающих идеи и деятельность крупнейших дефектологов прошлого в области обучения глухонемых речи.

Раскрытие особенностей, характеризующих процесс овладения глухонемыми школьниками словесной речью, и трудностей, которые возникают на этом пути, нужно, разумеется, не как самоцель. Оно необходимо для того, чтобы выдвинуть конкретные педагогические, методические проблемы и дать оружие, служащее их разрешению.

В настоящем выпуске представлен ряд работ, выполненных в Институте дефектологии на протяжении 1945 г. и направленных на разрешение этой задачи. Работы Ф. Ф. Рау, М. А. Томиловой, А. Ф. Понгильской и М. Е. Хватцева выполнены в отделе сурдопедагогики (зав. отделом проф. И. А. Соколянский), работа проф. А. А. Красновского — в отделе теории и истории дефектологии (зав. отделом член-корреспондент АПН РСФСР Д. И. Азбукин), работа В. И. Казакова — в отделе психологии (и. о. зав. отделом Ж. И. Шиф).

*Проф. Л. В. Занков*

## ВНЯТНОСТЬ ПРОИЗНОШЕНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ И ЕЁ ФАКТОРЫ

Ф. Ф. РАУ

кандидат педагогических наук

### I. ВВЕДЕНИЕ

Как известно, одной из важнейших задач школы глухонемых является обучение глухонемых детей устной речи. Если восприятие устной речи имеет для глухонемых специфическую форму чтения с губ (называемого также чтением с лица), то продуцирование её у них, как и у слышащих, выражается в форме звукопроизношения, говорения.

Врождённый или приобретённый в раннем детстве дефект слуха исключает для глухонемого ребёнка возможность обычного, «естественного» развития звуковой речи. Однако сохранное зрение, тактильно-вибрационная и кинестетическая чувствительность способны компенсировать в известной мере недостаток слуха, и надлежащее их использование в педагогическом процессе приводит, как издавна известно, к созданию у глухонемых членораздельной звуковой речи.

Оставляя в стороне вопрос о значении звуковой речи глухонемых для их речевого мышления<sup>1</sup>, постараемся выяснить, в какой мере эта речь удовлетворяет требованиям социального общения с точки зрения её внятности.

Внятностью речи или, точнее, внятностью произношения мы будем называть совокупность тех качеств произношения, которые обуславливают ту или иную степень понимания слышимой речи. Но следует иметь в виду, что степень понимания речи является результатом взаимодействия ряда факторов, которые не могут быть сведены к одной лишь ясности произношения, особенно там, где ясность эта далеко не идеальна, как это имеет место, например, в речи глухонемых и логопатов.

Наряду с ясностью и правильностью произношения понимание зависит от личных данных аудитора (лица, слушающего глухонемого) и его состояния в момент слушания, от речевого материала (его смыслового содержания и лексико-грамматического оформления), а также от внешней обстановки, в которой протекает восприятие речи.

Совершенно очевидно, что каждое из указанных обстоятельств при прочих равных условиях может оказать решающее влияние на степень понимания речи в том или ином конкретном случае.

Так, речь какого-либо глухонемого может быть вполне понятной для опытного учителя глухонемых и в то же время непонятной для

<sup>1</sup> Звукопроизносительная сторона устной речи субъективно представляется глухонемому в форме кинестетических ощущений и представлений, соединённых с оптическими образами, которые связаны со зрительным восприятием артикулированной речи (чтением с губ).



человека, который никогда не слышал речи глухонемых. Вместе с тем один и тот же аудитор, воспринимая речевой материал примерно одной и той же степени трудности, хорошо понимает одного глухонемого, допустим, с ясной дикцией, и плохо — другого, страдающего более или менее значительными недостатками дикции. Один и тот же аудитор, в зависимости от смыслового содержания и лексико-грамматического оформления речевого материала, может то лучше, то хуже понимать одного и того же глухонемого. Далее, невнятное в общем произношение может оказаться достаточным, если речь связана с известной ситуацией, контекстом, темой, на основе чего оказывается возможной антиципация (предугадывание), позволяющая понять сказанное, несмотря на дефекты произношения.

Наконец, понимание речи может быть затруднено в силу погрешностей её против лексики и грамматики. Именно такие погрешности делают часто непонятной речь глухонемых, тогда как слушающий может ошибочно отнести непонимание за счёт невнятности произношения глухонемого.

Самые разнообразные факторы оказывают влияние на понимание слышимой речи, и это заставляет ещё раз подчеркнуть, что под внятностью произношения мы разумеем общее качество произношения, определяющее степень понимания речи при известной неизменности прочих условий.

Вернёмся же к вопросу о том, в какой мере активная устная речь глухонемых удовлетворяет требованиям социального общения в смысле её внятности.

Касаясь этого вопроса, д-р П. Д. Енько писал в своё время следующее: «Уменье глухонемых произносить слова можно разделить на пять степеней: глухонемой говорит отлично — произношение его не отличается от произношения окружающих; глухонемой говорит хорошо — слышно, что это говорит глухонемой, но все понимают всё, что он говорит; он говорит сносно, удовлетворительно — близкие люди понимают всё, что глухонемой говорит, но посторонние понимают только тогда, когда знают, о чём он может говорить; глухонемой говорит плохо — только близкие могут догадаться, что хочет сказать глухонемой, посторонние совсем не понимают его; очень плохо говорит глухонемой, если никто не может понять, что он хочет сказать, разве случайно угадывают» [1, стр. 30].

Енько утверждал, что отлично говорящих глухонемых не существует, что хорошо говорят только дети, имеющие значительные остатки слуха и поздно оглохшие. «Почти все школы, — писал П. Д. Енько, — удовлетворяются, если в них настоящие глухонемые, не слышащие, оглохшие в самом раннем детстве, выучиваются говорить сносно» [1, стр. 32].

Совершенно ясно, что указываемые Енько пять степеней «умения глухонемых произносить слова» суть не что иное, как пять степеней внятности произношения, определяемых автором с учётом условий, касающихся как содержания произносимого, так и личности аудитора.

Более оптимистично расценивал результаты обучения глухонемых произношению проф. Н. М. Лаговский [2, стр. 310].

Что касается внятности произношения у учащихся наших современных школ глухонемых, то она, за некоторыми исключениями, недостаточна и в большинстве случаев учащиеся достигают лишь умения «произносить слова сносно».

Конечно, недостаточные результаты обучения в значительной степени могут быть отнесены за счёт организации, методики и техники ра-

боты. Но не кроется ли их причина также и в том, что для учителя не ясны основные цели в работе над произношением, и усилия часто оказываются направленными на то, что трудно достижимо и вместе с тем мало существенно? Можно ли в работе над произношением глухонемых просто принять за образец речь слышащих и стремиться во всех деталях воспроизвести этот образец у глухонемых? Насколько реальна возможность осуществления такой задачи?

Конечно, глухонемой, в силу своего физического недостатка, не в состоянии овладеть таким произношением, которое не отличалось бы от произношения слышащих. Но есть ли в этом необходимость? Неужели для того, чтобы устная речь могла служить глухонемому средством общения, произношение его должно быть совершенно без изъянов?

Разумеется, это не так. Даже самый поверхностный анализ фонетической стороны речи тех глухонемых, внятность произношения которых может быть расценена как хорошая, приводит к заключению о том, что их произношение далеко не свободно от недостатков, касающихся как дикции, так и ритмико-мелодической стороны речи. Подобное явление можно наблюдать и в отношении речи логопатов, которая может быть практически достаточно внятной при наличии значительных дефектов произношения. Далее обнаруживается, что различного рода дефекты произношения в разной мере отражаются на внятности: некоторые дефекты оказываются как бы несущественными, тогда как другие резко затрудняют понимание.

Анализируя качество звуковой стороны речи, нужно иметь в виду, что оно может рассматриваться с двух точек зрения: антропофонической и фонологической. Внятность произношения, конечно, зависит от громкости голоса, его высоты и тембра, от интенсивности артикуляции, темпа речи и т. д. Это — антропофонический аспект. Но в ещё большей степени внятность должна зависеть от тех качеств звукового оформления речи, которые выполняют в языке смысло-различительную функцию. Рассмотрение этих качеств представляет уже фонологический аспект звуковой речи.

Наш язык располагает целым рядом звуковых средств, используемых для выполнения смысло-различительной функции. Эти средства сводятся, в конечном счете, к варьированию высоты, тембра, силы и длительности звучания.

Названные средства служат материальной основой для реализации фонемы, словесного ударения и ритмико-мелодического членения речи, как определённых фонологических категорий. Нет необходимости доказывать, что и правильность фонематического состава слов, и правильность словесного ударения, и правильность ритмико-мелодического оформления речи являются более или менее существенными предпосылками внятного произношения.

Нужно лишь иметь в виду, что три названные фонологические категории реализуются на различных отрезках речи. Так, фонема, которую мы рассматриваем как обобщение антропофонических признаков, используемое для различения смысла, реализуется в пределах знаменательных частей слова (морфем) или целых слов, что видно из таких, например, сопоставлений:

*была—было*

*был—бык*

*сбыл—убыл*

или

*был—бал*

*был—пыл* и т. д.



Из примеров видно, что изменение смысла приведённых сочетаний связано с заменой фонем в морфеме или в слове.

Что касается словесного ударения, которое основано (в русском языке) на противопоставлении слогов по напряжённости их произнесения<sup>1</sup>, то оно реализуется в пределах слова, а иногда (для односложных слов) лишь в сочетании слов. Так, звуко сочетание *уже* само по себе приобретает определённый смысл в зависимости от места ударения «уже» — «ужё», тогда как звуко сочетание *уж* может быть определённо истолковано иногда лишь в сочетании с другими словами фразы, ударные слоги которых могут послужить мериллом для определения степени ударности слога-слова и тем самым его смысла. Достаточно сравнить сочетание «э то уж» (уж — существительное) и «э то уж...» (уж — безударная частица, энклитика), чтобы убедиться в справедливости сказанного.

Наконец, ритмико-мелодическая сторона речи, которая используется для дифференциации смысла путём противопоставления различных ритмико-мелодических конструкций, реализуется в пределах фразы. Так, слова Фамусова «Что будет говорить княгиня Марья Алексевна», произнесённым различным ритмико-мелодическим рисунком, могут приобрести совершенно различный смысл. В интерпретации артиста Малого театра Садовского эта фраза звучит совсем не так, как у артиста того же театра Климова: у первого княгиня Марья Алексевна — высокий авторитет, у второго — сплетница.

Фонематический состав слов, ударение, ритмика и мелодика фразы, сочетаясь одно с другим, составляют сложное фонетическое единство живой устной речи. Каждый из компонентов этого единства в известных случаях может приобрести решающее значение.

Так, изолированное слово «мел», произнесённое глухонемым с западноевропейским *l*, средним по своему звучанию между русскими *л* и *ль*, не может быть с уверенностью истолковано ни как мел, ни как мель. Слово бочка, произнесённое глухонемым или логопатам вне контекста и с глухим *б*, будет понято как почка. Фраза «Это настоящая мука», взятая вне контекста, может быть также понята неправильно, если слово «мука» произнесено монотонно или с неправильным ударением. Наконец, приведём избитый пример с фразой «Помиловать нельзя казнить», смысл которой в устной речи выражается ритмико-мелодическими средствами.

Однако в жизни такого рода случаи крайне редки, и по большей части звуковая организация речи оказывается, так сказать, избыточной, что легко обнаруживается при восприятии косноязычной речи или восприятии нормальной речи по телефону, по радио, когда значительное искажение произношения всё же не препятствует правильному пониманию.

Возможность правильного понимания речи при искажённом произношении обуславливается прежде всего целостным характером нашего восприятия, наличием в нашей речевой памяти целостных речевых образов (слов и словосочетаний), которые легко актуализируются в процессе восприятия речи, если дефекты произношения не выходят за известные пределы и не нарушают фонетической структуры слов до неузнаваемости.

Кроме того, пониманию искажённой речи помогают антиципация, догадка, связанные с наличием известного контекста. Ведь и при восприятии нормальной речи приходится встречаться с так называемыми

<sup>1</sup> Большей напряжённости произнесения ударного слога обычно сопутствуют большая длительность слога, изменение высоты тона голоса, большая тщательность произносительного исполнения и (не всегда) большая громкость. Однако все эти особенности ударного слога являются производными от напряжённости.

омофонами, то или иное понимание которых целиком зависит от контекста (сравнить, например, «расплетать косу» и «точить косу»).

Но в значительной мере возможность правильного понимания искажённой речи обуславливается также и взаимной компенсацией дикции ударения и ритмико-мелодического компонента речи.

Таким образом, практически внятным может оказаться произношение со значительными дефектами, касающимися любого из трёх его компонентов, например:

- 1) при искажении ряда фонем (речь косноязычных);
- 2) при частых ошибках в ударении (речь иных иностранцев, допускающих при относительно чистом произношении звуков постоянные ошибки в ударении);
- 3) при нарушении ритмико-мелодической стороны речи (речь паркинсоников, речь заикающихся и т. п.).

Само собою разумеется, что относительная внятность произношения может сохраняться и при дефектах антропофонического порядка: при дефектах голоса (афония, фонастения, фальцет и пр.), при нарушениях, касающихся темпа речи (брадифразия, тахилалия) и интенсивности артикуляции.

Практика обучения глухонемых звуковой речи убеждает в неизбежности у них недостатков произношения, причём недостатки эти касаются как дикции, ударения и ритмико-мелодической стороны речи, так и голоса, темпа и прочих её свойств не фонологического порядка. В зависимости от того, в какой мере недостаточным является произношение глухонемых, мы и получаем те «степени умения говорить слова», о которых пишет в своей «Методике» Енько.

Перед нами стоит задача — выявить главнейшие факторы внятности произношения глухонемых. Поскольку при этом современная техника обучения глухонемых произношению не позволяет рассчитывать на серьёзный успех в работе над модуляцией голоса, мелодику речи не следует вовсе принимать в расчёт как фактор внятности произношения глухонемых. Тогда наряду с дикцией и ударением нам придётся говорить не о ритмико-мелодической, а о ритмической организации фразы в речи глухонемых.

Так что же является наиболее существенным для внятности произношения учащихся наших школ?

Прежде всего нужно иметь в виду, что вопрос о факторах внятности произношения невозможно решать одинаково применительно к разным языкам. Так, разноместность ударения в русском языке увеличивает роль правильного ударения в речи глухонемых, говорящих по-русски, по сравнению с ролью его, скажем, для глухонемых французов, поляков, финнов, в языке которых ударение всегда закреплено за определённым по счёту слогом в слове.

Изменение высоты голоса, используемое в большинстве европейских языков лишь как средство фразовой интонации, приобретает особое значение, например, в литовском языке, где оно используется также и для различения слов. В китайском же языке то или иное тонирование слога служит только средством для различения слов и совершенно не используется в качестве фразовой интонации.

Наконец, невозможно говорить о большем или меньшем значении для внятности тех или иных фонем или их групп безотносительно к какому-либо конкретному языку, какой-нибудь конкретной системе фонем. Так, чёткое различение *p* и *l*, существенное для русского языка, не имеет значения для японского, китайского; различение гласных по долготе — несущественно для нас, тогда как, скажем, для английского языка оно очень важно; по-разному, видимо, для разных

языков следует расценивать сравнительную роль гласных и согласных и т. д.

Вряд ли, однако, можно сомневаться в том, что основой внятного произношения для любого языка будет являться правильность, чистота произносительного исполнения фонем и их сочетаний. Естественно поэтому, что в большинстве руководств по обучению глухонемых хорошая дикция, наряду с хорошим голосом, рассматривается как главное условие внятности произношения. Меньше говорят обычно о словесном ударении, ещё меньше — о ритмико-мелодической стороне речи, о стиле и темпе произношения.

Рассматривая роль различных звуков того или иного языка для внятности произношения, обычно противопоставляют друг другу гласные и согласные. Следует отметить при этом, что мнения относительно сравнительной роли тех и других весьма разноречивы. Так, Енько указывает, что неправильное, «отчаянное» произношение гласных делает речь глухонемых непонятной для всех, кроме учителя [3, стр. 58]. При этом Енько высказывает более, чем сомнительную мысль о том, что, якобы, неясность произношения гласных имеет в русском языке более серьёзное значение для смысла речи, чем в западноевропейских, и уже прямо-таки ошибочно объясняет это большей многочисленностью (?) и большим разнообразием (??) русских гласных в сравнении с гласными западноевропейских языков [3, стр. 59].

Повидимому, важным фактором внятности произношения считал чистоту гласных и проф. Н. М. Лаговский, который, говоря об уроках звуковых упражнений, указывал на необходимость обращать особое внимание на гласные звуки [2, стр. 305].

Противоположную точку зрения, правда, применительно к английскому языку, находим мы у Bell'a, который не раз демонстрировал перед аудиторией учителей глухонемых несущественность гласных для внятности речи, произнося во всех словах один и тот же неопределённый гласный звук, что не нарушало понимания его речи со стороны присутствовавших [4, стр. 13].

Того же мнения придерживается и нынешний «Комитет по устной речи Американской ассоциации содействия обучению устной речи глухонемых», в докладе которого, между прочим, указывается, что по данным специальных исследований гласные менее существенны для внятности речи, чем согласные [5].

Касаясь значения чистоты различных звуков из группы согласных для внятности произношения глухонемых, нередко указывают на особую важную роль «шипящих» и «свистящих». К числу дефектов, значительно снижающих внятность, помимо искажения различных звуков, относят также обычно призвуки, характерные для произнесения глухонемыми стечения согласных.

Вообще же вопрос о значении качества произношения тех или иных звуков или их групп для общей внятности речи весьма слабо освещён в литературе, и разрешение его сводится обычно к общим рассуждениям о необходимости добиваться предельной чистоты дикции.

Как же расценивается в специальной литературе роль другого фактора внятности — словесного ударения? Уже у Флери мы находим указания, касающиеся работы над ударением, как одного из разделов обучения глухонемых «изустному слову» [6]. Немало строк посвящено вопросу о сущности ударения и его значении для речи глухонемых в «Методике» Енько. «Речь глухонемых, — пишет Енько, — мало понятна потому, что они производят нелепые ударения, потому, что произносят все слоги одинаково отчётливо, . . . и т. д. [3, стр. 112]. «Глухонемых должно научить делать правильное ударение в словах. . . , — читаем



мы в другом месте, — только тогда речь их станет понятною для посторонних» [3, стр. 45]. Но особый интерес представляет для нас высказанная Енько несколько ранее (в первой части «Методики») мысль о том, что монотонное произношение предпочтительнее произношения с неправильным ударением, и что там, где нет условий, обеспечивающих систематический контроль над речью глухонемого, «нельзя рассчитывать на большой успех и должно заботиться более об устранении резких неправильностей в акцентуации... чем об отчётливом, правильном ударении» [1, стр. 288].

Важность работы над ударением отмечает также и проф. Н. М. Лаговский. «Один из наиболее крупных недостатков ученической речи, — говорит он, — это монотонное, отрывистое произношение, между тем как наш язык имеет долгие и короткие гласные, слоги с ударением и без ударения» [2, стр. 294].

Большое значение словесному ударению, как фактору внятности, придаёт и проф. Ф. А. Рау, который считает, что правильное ударение способно покрыть изъяны произношения отдельных звуков [7, стр. 108].

Сущность словесного ударения для внятности произношения глухонемых отмечается и в зарубежной литературе, а в названном выше докладе «Американского Комитета устной речи» прямо-таки указывается, что невнятность речи глухонемых в значительной мере обусловливается нарушением её ритма, которое заключается в неправильной группировке и акцентуации слогов в словах и фразах.

Рассмотрение вопроса о ритмико-мелодической стороне речи применительно к глухонемым сводится в специальной литературе обычно к указаниям на необходимость использования динамических и паузальных средств для выражения логического (фразового) ударения и членения связного текста как при чтении вслух, в связи со знаками препинания, так и в спонтанной речи. «Если слышащих надо учить, чтобы они не читали как пономарь, — говорит Енько, — то тем более нуждаются в этом глухонемые» [3, стр. 46]. Некоторые указания о членении речи и логическом ударении можно найти также у проф. Лаговского и проф. Рау в упомянутых уже руководствах.

Самый факт упоминания об этих разделах работы крупнейшими методистами свидетельствует о том, что они ясно понимают, насколько правильное ритмическое строение речи, при прочих равных условиях, может способствовать внятности произношения глухонемых.

Высказывания специалистов относительно использования мелодической стороны речи в произношении глухонемых касаются, главным образом, обучения тех детей, которые обладают значительными остатками слуха. При этом следует указать, что практическая ценность работы над мелодикой речи у глухонемых пока никем не удостоверена и остаётся проблематичной.

Немало строк посвящено в руководствах работе над голосом, из чего можно заключить, что авторы рассматривают качество голоса, как важный фактор внятности произношения, хотя и не говорят об этом прямо.

Спорным в литературе является вопрос об орфоэпии. Одни авторы стоят за орфографическое произношение глухонемых (Енько), другие — за нормальную орфоэпию (Лаговский), третьи — считают необходимым установление специальных орфоэпических норм для глухонемых (Рау). Так или иначе, но самая постановка вопроса возникает на базе всё той же проблемы внятности, и поэтому вопрос этот не может быть оставлен нами без внимания.

Наконец, нельзя не упомянуть о взглядах, высказываемых в мето-

дической литературе — в свете проблемы внятности — относительно роли темпа и стиля произношения.

Господствующая точка зрения, особенно характерная для сторонников синтетических методов, сводится к требованию от учащихся чёткой дикции при несколько замедленном темпе речи, что характерно для так называемого «полного стиля произношения»<sup>1</sup>. На таком стиле настаивают обычно для речи глухонемых учащихся младших классов, имея в виду в последующий период школьного обучения постепенно приблизить темп речи глухонемых к обычному, разговорному в той мере, в какой это не грозит снижением чёткости дикции.

«Постепенное развитие умеренной (разрядка наша.—Ф. Р.) скороговорки у глухонемого, — говорит Енько, — всего более содействует приобретению внятного произношения» [3, стр. 44]. Енько справедливо ставит склонность к раздельному произношению глухонемыми слогов и монотонность их речи в связь с излишне замедленным её темпом.

Несколько иначе решается вопрос о темпе и стиле произношения некоторыми представителями глобального метода, настаивающими на обычном, разговорном темпе и стиле произношения с первых же шагов обучения глухонемых устной речи. Такой точки зрения придерживалась, например, Гаррет.

Ознакомление с литературой, посвящённой проблеме обучения глухонемых произношению, приводит нас к заключению, что до сих пор в целом вопросы внятности произношения и факторов, её определяющих, не нашли сколько-нибудь удовлетворительного теоретического или практического разрешения. Соображения отдельных авторов по данному предмету весьма отрывочны, противоречивы и часто мало обоснованы. Некоторого успеха добились американские исследователи, которые для изучения внятности произношения глухонемых воспользовались методами, заимствованными из области телефонии и радиотехники.

Исследования внятности (intelligibility) произношения глухонемых, проведённые американскими сурдопедагогами, касаются английского языка и потому имеют для нас ограниченное значение. Кроме того, судя по имеющимся в нашем распоряжении источникам, исследования эти не опираются на какую-либо теоретическую концепцию и имеют своим результатом чисто практические выводы без сколько-нибудь значительных теоретических обобщений.

## II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ВЯТНОСТИ

### 1. Предмет, методы, организация и методика исследования

Лаборатория экспериментальной фонетики при отделе сурдопедагогики Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР (НИИД), перед которой поставлена задача разработки рациональной методики обучения глухонемых произношению, в течение 1945 г. работала над проблемой факторов, определяющих внятность произношения глухонемых. Эта проблема рассматривалась как исходная для последующего разрешения научно-методических вопросов, касающихся обучения глухонемых произношению.

Приступая к исследованию проблемы внятности, мы руководствовались следующими соображениями.

<sup>1</sup> По терминологии акад. Л. В. Щербы [8, стр. 19].

1. Современная техника обучения глухонемых не может довести их произношения до уровня, характерного для слышащих.

2. Исследование речи глухонемых, говорящих достаточно внятно, обнаруживает в их произношении ряд дефектов, которые, видимо, являются несущественными.

3. Только что отмеченный факт не учитывается в практике обучения глухонемых, и усилия учителей часто оказываются направленными на то, что является, быть может, второстепенным, тогда как существенное для внятности произношения остаётся подчас вне поля внимания.

4. Нерациональное распределение внимания педагога между различными объектами работы над произношением является, повидимому, одной из существенных причин неудовлетворительной внятности произношения глухонемых, выпускаемых школой.

5. Необходимо путём специальных исследований выявить наиболее существенные факторы внятности произношения, на которых должно быть сконцентрировано внимание в процессе обучения.

На первом этапе работы лаборатория ограничилась исследованием роли дикции, словесного ударения и членения фразы, как факторов внятности произношения. Конечно, и при таком ограничении поставленная лабораторией задача может представиться чрезмерно широкой ввиду неразработанности проблемы. Однако именно это последнее обстоятельство явилось тем основанием, которое удерживало нас от дальнейшего сужения круга вопросов, намеченных для изучения: необходимо было начать с ориентировочного исследования, охватывающего проблему в таком объёме, который позволил бы установить хотя бы самые общие закономерности, что послужило бы канвой для последующих углублённых исследований.

Такая установка определила и выбор намеченных планом экспериментов, которые составляют три серии.

Содержанием экспериментов первой серии являлись выслушивание и запись аудиторами текстов, прочитываемых вслух глухонемыми испытуемыми, при одновременной транскрипции произношения экспериментатором и его ассистентами.

Эксперименты второй серии должны были заключаться в отработке тех или иных компонентов произношения у испытуемых с последующей повторной проверкой внятности.

Наконец, эксперименты третьей серии должны были состоять из имитации различного рода дефектов произношения для установления их влияния на степень внятности речи.

Материалом для настоящей статьи послужили данные лишь первой серии экспериментов.

Испытуемыми являлись шесть учеников школы глухонемых НИИД: четверо — из V класса и двое — из VII. Такой состав испытуемых гарантировал, во-первых, достаточный уровень общеречевого развития, обеспечивающий понимание текстов, во-вторых, отсутствие затруднений в технике чтения и, в-третьих, известную константность произношения, обусловленную речевым стажем.

По качеству произношения двое могли быть отнесены к более «сильным» (М. и Т.), двое — к «средним» (К. и Д.) и двое к «слабым» (Кз. и П.).

В качестве аудиторов были привлечены 6 студентов-сурдопедагогов Дефектологического факультета Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. Такой состав аудиторов исключал возможность завышения результатов эксперимента, которое могло



бы иметь место, если бы аудиторами являлись опытные учителя, слух которых привык к речи глухонемых. Участвовавшие в экспериментах студенты только-что прошли педагогическую практику в школе глухонемых. Это заставило отдать им предпочтение перед теми, которые никогда не слыхали речи глухонемых и, следовательно, могли бы дать заниженный результат. При восприятии речи глухонемых их внимание могло бы быть легко отвлечено чисто внешними особенностями непривычного произношения, относящимися к антропофонике.

Текстами для чтения служили 60 несвязанных между собой фраз, распределённых на 6 комплектов, по 10 фраз в каждом. При разнообразии смыслового содержания и синтаксических структур отдельных фраз каждого комплекта соответственные номера фраз различных комплектов были составлены по возможности однородными. Однородность фраз выражалась в идентичности синтаксических структур, одинаковом или почти одинаковом количестве слогов в словах, входящих в фразы, и принадлежности смыслового содержания фраз к приблизительно одному и тому же кругу представлений. Так, первой фразе первого комплекта «Оля с Валериком строят на полу дом из кубиков» соответствует первая фраза второго комплекта «Валя с Андрюшей делают в саду бабу из снега», первая фраза третьего комплекта «Рая с Юрой вырезают на столе игрушки из картона» и т. д. Такой подбор фраз имел целью достичь наивозможной равноценности комплектов и исключить влияние памяти аудитора на результат при переходе от первого опыта к последующим, что могло бы иметь место, если бы все испытуемые читали перед аудитором один и тот же текст.

Расписание опытов было построено так, что каждый аудитор прослушивал от опыта к опыту всех испытуемых, всякий раз сталкиваясь с новым комплектом фраз. Таким образом, каждый испытуемый в конечном счёте прослушивал фразы всех шести комплектов, хотя при этом разные аудиторы выслушивали одни и те же комплекты из уст разных испытуемых. Такое расписание, учитывая к тому же однородность соответственных фраз разных комплектов, должно было свести к минимуму значение имеющегося всё же различия между текстами, выслушиваемыми аудитором из уст разных испытуемых. Схема расписания наглядно представлена на табл. 1.

Таблица 1

Схема расписания экспериментов

Испытуемые	Аудиторы					
	A	B	C	D	E	F
a	1	2	3	4	5	6
b	2	3	4	5	6	1
c	3	4	5	6	1	2
d	4	5	6	1	2	3
e	5	6	1	2	3	4
f	6	1	2	3	4	5

Заглавными буквами латинского алфавита обозначены аудиторы, строчными — испытуемые, цифры обозначают номера комплектов. Таким образом, аудитор A выслушивает у испытуемого a комплект 1, у испытуемого b — комплект 2 и т. д.

Каждый опыт занимал 45—60 мин. В день посещения лаборатории аудитор прослушивал не более двух испытуемых.

Методика и организация эксперимента сводились к следующему. Испытуемый и аудитор размещались друг против друга на расстоянии приблизительно метра. Чтобы исключить юптическое восприятие артикуляции, между аудитором и испытуемым устанавливалась небольшая ширмочка. Справа и слева от испытуемого и аудитора располагались экспериментатор с тремя ассистентами. Экспериментатор и двое ассистентов имели перед собою текст фраз, намеченный для данной пары аудитора и испытуемого. Третий ассистент должен был подавать инструкции. Перед испытуемым стопкой выкладывались карточки с написанными на них печатным шрифтом фразами, входящими в данный комплект, начиная с первой — верхней и кончая десятой — нижней. Аудитор имел перед собою 30 пронумерованных полосок бумаги для записи. После того как испытуемый молча прочитывал фразу, третий ассистент подавал инструкцию «Приготовиться!» и затем «Читай!», указывая на текст фразы. Испытуемый читал фразу. В то же время экспериментатор делал в своей копии текста пометки об особенностях произношения испытуемым фонем, первый ассистент отмечал словесное ударение, а второй — паузы, которые имели место в процессе чтения фразы. Аудитор записывал на полоске то, что понял, и откладывал её в сторону. Такой порядок сохранялся до конца. Каждая фраза прочитывалась трижды, трижды делал свои записи аудитор и трижды экспериментатор с первым и вторым ассистентами делали свои пометки. По окончании опыта аудитору задавался ряд вопросов для выяснения его общего впечатления от произношения испытуемого, после чего совместно с аудитором просматривались все сделанные им записи. Полученный в результате опыта материал подвергался соответственной обработке. Прежде всего записи аудитора сортировались на правильные и ошибочные, причём к правильным причислялись только те записи, которые дословно совпадали с текстом прочитанных фраз. Затем подсчитывался процент правильного понимания фраз данного комплекта после первого, второго и третьего их чтения. Далее следовал анализ ошибок в понимании фраз, в процессе которого устанавливалась корреляция между характером ошибок, сделанных аудитором, и дефектами произношения, отмеченными у испытуемых в момент эксперимента.

## 2 Результаты исследования

### а) Степень внятности произношения испытуемых

Ввиду того, что проведенные опыты, как было указано, представляют лишь первую серию экспериментов, намеченных планом, и многие из полученных данных могут быть интерпретированы лишь в свете последующих экспериментов, мы ограничимся в настоящей статье изложением только тех фактов, из которых могут быть извлечены более или менее определённые выводы.

Прежде всего обратимся к показателям внятности произношения наших испытуемых. Эти показатели могут быть представлены в виде следующей таблицы (табл. 2, стр. 16).

В таблице показан средний процент правильного понимания фраз или «процент внятности» для каждого испытуемого (после третьего повторения фраз) по всем аудиторам и всем комплектам. Кроме того, в ней дан максимальный и минимальный процент внятности, полученный с отдельными аудиторами и комплектами, а также средний процент внятности для всех испытуемых.

Из приведённых в таблице цифр мы прежде всего видим, что средний процент внятности речи наших испытуемых чрезвычайно низок. Если допустить, что, общаясь с глухонемым посредством устной речи, окружающие смогут понять абсолютно правильно лишь 37,2% всех произнесённых им фраз, то вряд ли можно будет признать такое произношение удовлетворительным. Индивидуальные результаты К., П. и особенно Кз. производят ещё более неблагоприятное впечатление.

Таблица 2

Степень внятности речи испытуемых  
(в процентах)

Испытуемые	Средний % внятности	Высший % внятности	Низший % внятности	Средний % внятности по всем испытуемым
М.	68,3	80,0	60,0	} 37,2
Т.	56,7	70,0	50,0	
Д.	38,3	60,0	10,0	
К.	35,0	50,0	10,0	
П.	18,0	30,0	10,0	
Кз.	6,6	20,0	0,0	

Но и результат М., наивысший из индивидуальных результатов, также представляется слишком низким. Однако в толковании полученных нами данных следует проявить известную осторожность. Необходимо учитывать специфические условия эксперимента и их отличия от условий быденной жизни. Часть этих условий могла способствовать внятности, но часть, несомненно, ухудшила её. Улучшению результата могло способствовать то, что испытуемые не говорили, а читали. Известно, что если глухонемые не испытывают затруднений в технике чтения, то, читая, они произносят слова отчётливее, чем в спонтанной речи. Следует также иметь в виду, что наши цифры показывают понимание фраз после третьего повторения. Но, с другой стороны, многие обстоятельства сильно затрудняли понимание. Сюда прежде всего следует отнести самый речевой материал, которым являлись, как было указано, фразы, не связанные между собою по смыслу, не объединённые общим контекстом, что исключало для аудиторов возможность антиципации. В быденной жизни подобные условия, хотя и встречаются (например, та или иная первая фраза, с которой глухонемой первым обращается к собеседнику), но не слишком уж часто. Чаще произносимая фраза оказывается вплетённой в готовый уже контекст, причём контекст может быть не только словесно-речевым (содержание предшествующего высказывания, вопрос собеседника, предопределяющий в известной мере содержание ответа), но может выражаться также и в ситуации, в мимико-жестикультурных компонентах устной речи, а также в видимых артикуляционных движениях. В наших опытах всё это было исключено. Здесь можно было говорить лишь о контексте фразы, и то лишь тогда, когда аудитор мог опереться на правильно понятые части её.

При этом опять-таки следует иметь в виду, что не всякий элемент фразы мог быть подсказан контекстом. Наш речевой материал изобилует собственными личными именами, названиями месяцев и числительными, ошибочное понимание которых могло не противоречить смыслу фразы. Очень часто фразе приходилось считать неправильной



только вследствие такого рода ошибки. Насколько эти ошибки ухудшили общий результат, видно из следующей таблицы (составленной по образцу табл. 2), где фразы, ошибочное понимание которых сводилось к ошибочному восприятию личных собственных имён, причислены к понятиям правильно (табл. 3).

Таблица 3

Степень внятности речи испытуемых при исключении ошибок в понимании личных собственных имён  
(в процентах)

Испытуемые	Средний % внятности	Высший % внятности	Низший % внятности	Средний % внятности у всех испытуемых
М.	80,0	90,0	70,0	} 51,6
Т.	78,0	100,0	70,0	
Д.	56,7	80,0	10,0	
К.	48,3	60,0	30,0	
П.	36,6	40,0	30,0	
Кз.	10,0	20,0	0,0	

Если эту таблицу сопоставить с табл. 2, станет ясным, насколько одна только насыщенность речевого материала личными собственными именами отразилась на конечном результате.

Таблица показывает резкое повышение среднего процента внятности произношения для всех испытуемых вместе и почти для каждого в отдельности, если пренебречь ошибками, касающимися личных собственных имён. Весьма характерно, что исключение таких ошибок «не помогает» испытуемой Кз., речь которой вообще крайне невнятна.

Таким образом, мы видим, что условия эксперимента в значительной своей части могли неблагоприятно повлиять на результат и, следовательно, неправильно было бы на основании полученных цифр заключать о непригодности речи тех или иных испытуемых для общения с окружающими. Наблюдения показывают, что для обыденной жизни произношение испытуемых М., Т., Д., К. оказывается более или менее удовлетворительным, и, следовательно, судить о внятности произношения испытуемых в обыденной жизни по данным эксперимента можно лишь при внесении некоторой поправки на специфику условий эксперимента.

Зато данные эксперимента служат надёжным критерием для сравнения степени внятности произношения наших испытуемых, а также дают нам возможность в дальнейшем (путём повторной проверки внятности) установить эффект, который будет получен в результате специальных опытов обучения (см. выше).

В табл. 2 и 3 обращает на себя внимание колебание результатов в сторону улучшения и ухудшения в графах «высший %» и «низший %» как для отдельных испытуемых, так и для всех в целом. Конечно, можно было бы предположить, что колебания эти в известной мере могли быть обусловлены неодинаковостью качества произношения испытуемых в разных опытах. Но в транскрипции произношения испытуемых во время опытов мы не обнаруживаем таких колебаний, которые могли бы обусловить резкие в некоторых случаях различия между наилучшими и наихудшими результатами у одного и того же испытуемого. Вместе с тем, сопоставляя результаты опытов по отдельным комплектам фраз и отдельным аудиторам, мы приходим к выводу, что

главными факторами, определившими колебания результатов у одних и тех же испытуемых, являются личные данные аудиторов и, в меньшей мере, различия комплектов по «трудности», сохранившиеся, несмотря на все наши старания сделать их однородными. Следующая таблица иллюстрирует сказанное (табл. 4).

Таблица 4

**Средний процент понимания фраз разными аудиторами и по разным комплектам**

Аудиторы	Комплекты						Средний % по аудиторам
	II	V	III	I	IV	VI	
В-ва	60,0	60,0	70,0	40,0	20,0	20,0	45,0
Г-на	50,0	70,0	10,0	20,0	40,0	50,0	40,0
Г-ва	30,0	60,0	60,0	80,0	0,0	10,0	40,0
С-ик	50,0	10,0	70,0	10,0	20,0	60,0	36,6
С-як	0,0	50,0	10,0	50,0	70,0	30,0	35,0
С-ва	60,0	0,0	20,0	10,0	50,0	20,0	26,6
Средний % по комплектам . .	41,6	41,6	40,0	38,3	33,3	31,6	—

Из приведённых в таблице цифр видно, что и разные аудиторы и разные комплекты не равноценны между собою, причём квалификация аудиторов различается более, чем трудность комплектов.

Сопоставление среднего процента внятности для наиболее «лёгкого» комплекта (II) со средним процентом для наиболее «трудного» (VI) даёт разность в 10%, тогда как сопоставление среднего процента внятности для наиболее «сильного» аудитора (В-ва) со средним процентом для наиболее «слабого» (С-ва) даёт разность в 18,4%.

Таким образом, наши опыты иллюстрируют высказанное нами в самом начале статьи положение о зависимости понимания речи от личных данных аудитора, от характера речевого материала и от внешней обстановки, в которой протекает восприятие.

Суммируя данные эксперимента в отношении степени внятности произношения наших испытуемых и роли факторов, помимо качества произношения, влияющих на понимание произносимого, мы приходим к следующим основным положениям.

1. Средняя общая и средняя индивидуальная внятность произношения наших испытуемых весьма низка по своим абсолютным показателям.

2. Степень понимания речи испытуемых в значительной мере определяется внешними условиями эксперимента, а также квалификацией аудиторов и речевым материалом.

3. Абсолютные показатели внятности произношения испытуемых, полученные в специфических условиях эксперимента, не могут без соответственных поправок служить основанием для суждения о пригодности их произношения для общения с окружающими в обыденной жизни.

б) Роль произносительного исполнения фонем

Обратимся к данным наших опытов, которые могли бы характеризовать роль дикции или, точнее, произносительного исполнения фонем, для внятности произношения наших испытуемых.

Здесь прежде всего возникает вопрос о том, как следует понимать роль восприятия фонем для восприятия речи. Из современной лингвистики и психологии мы знаем, что восприятие связной речи, фразы, синтагмы, даже отдельного слова не может быть сведено к последовательному восприятию фонем.

Рассмотрим сначала роль восприятия фонем для восприятия слова «как одного из мельчайших, вполне самодовлеющих кусочков изолированного «смысла», к которому сводится предложение» [9, стр. 28]. С фонетической стороны слово характеризуется известным сочетанием фонем, объединённых некоторым ритмическим узором, благодаря ударению. «Правда, в русском (языке. — Ф. Р.), — писал академик Л. В. Щербачев, — существует некоторое число безударных слов — так называемых энклитик и, главным образом, проклитик; но это не меняет особенно дела, так как этих безударных словечек относительно немного, и они имеют характер подвижных префиксов и суффиксов, а, главное, так как нормально всякое ударное слово всегда сохраняет своё ударение на своём обычном месте» [8, стр. 77].

Таким образом, фонетическая структура слова определяется, помимо известного состава фонем, ещё и известным их динамическим соотношением, обусловленным ударением. Следовательно, фонематический состав слова не является единственным элементом в определении фонетической структуры слова. В свою очередь, характерная для того или иного слова последовательность фонем не представляет собою простого их сцепления, но образует некоторое единство, в котором части и целое оказываются взаимообусловленными. Эта взаимообусловленность целостного фонемосочетания и входящих в него отдельных фонем наглядно выражается в комбинаторных видоизменениях фонем, из которых многие оказываются независимыми от ударения. Так, в слове «путник» фонема *n* под влиянием последующей гласной произносится с некоторым выпячиванием губ и подъёмом задней части языка, фонема *m* произносится без переднеязычного взрыва и переходит в *n* посредством так называемого велярного (мягконёбного) взрыва, а гласная *и* вызывает смягчение *нит* (ср. со словом «беспутный»).

Как же в таком случае нужно понимать роль восприятия отдельных фонем для восприятия слова?

Совершенно ясно, что поставленный в такой плоскости вопрос далеко выходит за пределы рассматриваемого предмета и разрешение его мы должны искать в общей теории восприятия. Как известно, в противовес ассоциативной психологии, рассматривавшей восприятие целого как результат восприятия составляющих это целое частей, а также структурной психологии, считавшей, что целое в восприятии определяет свои части, советская психология указывает на существенность для восприятия единства целого и частей.

«Почти каждый из фактов, — говорит проф. С. Л. Рубинштейн, — обычно приводимых сторонниками гештальт-теории для доказательства структурной «целостности» восприятия, свидетельствует не только о влиянии восприятия целого на восприятие частей, но и о влиянии частей на восприятие целого» [10, стр. 202].

Если целое оказывается в известной мере обусловленным составляющими его частями, то это не значит, что все части целого являются равноценными в определении его структуры: в каждом конкретном случае одни части являются как бы основными, господствующими, тогда как другие имеют второстепенное значение, и их отсутствие или искажение может остаться незамеченным при восприятии объекта. Мало того, один и тот же элемент может являться господствующей частью одного целого и второстепенной — другого. Большой интерес



для нас представляют данные психофизиологии чтения и, в частности, опубликованные недавно исследования сотрудников НИИД, касающиеся проблемы алексии [11].

Проф. Л. В. Занков, отмечая значение названных исследований для понимания психофизиологического механизма процесса чтения, указывает, что уже самое наличие литеральной и вербальной форм алексии свидетельствует о том, что «и узнавание отдельных букв, и схватывание целостной структуры слова имеют актуальное значение для осуществления акта чтения. Центральный вопрос заключается в характере соотношения этих моментов» [12, стр. 12].

«Схватывание слова в целом, — говорит проф. Занков, — имеет своей основой избирательное восприятие некоторых букв из этого слова... Разные буквы в различных словах могут быть элементами, имеющими основное значение для прочитывания слова. Какие именно буквы являются основными для прочитывания данного слова, зависит от конкретного взаимоотношения целого и частей (буквенного состава слова и характера букв, расположения их внутри слова, длины слова и т. д.)» [12, стр. 12].

При всём своеобразии акустического восприятия речи в сравнении с чтением, вряд ли можно сомневаться в том, что восприятие фонем является такой же необходимой предпосылкой для восприятия слова, как и восприятие букв для прочитывания слова.

Правда, в звучащем слове наряду с фонемой в качестве носителя фонетической структуры слова выступает и ритмика, но в нашем аспекте это не имеет принципиального значения.

Исходя из общего понимания взаимоотношения в восприятии элементов и целого, можно также предположить, что значение той или иной фонемы для фонетической структуры различных слов различно. Перефразируя слова проф. Занкова, можно сказать, что разные фонемы в разных словах могут быть элементами, имеющими основное значение для акустического восприятия слова.

Переход от слова к отрезкам речи большего объёма (синтагмам, фразам) снижает в известной мере роль отдельных фонем для восприятия речевого материала, так как здесь на помощь фонемам приходят ритмико-мелодические компоненты речи, а также смысловой и грамматический контекст. Этим, однако, не снимается принципиальное положение о существенности восприятия фонем, как элементов слова, для акустического восприятия речи.

Как только что было указано, значение одной и той же фонемы, как носителя структуры слова, различно для разных слов. Но значит ли это, что все фонемы какого-либо языка одинаково важны для восприятия связной речи? Ответ на этот вопрос даёт уже простая статистика: частота употребления в речи разных фонем весьма различна, а это, конечно, повышает значение часто встречающихся фонем в сравнении с фонемами редкими. Так, согласная фонема *m* встречается, по данным Пешковского, в среднем 5,57 раз на каждые 100 фонем, тогда как, допустим, фонема *ц* — всего 1,03 раза [13, стр. 167]. Вряд ли можно сомневаться в том, что первая фонема является более «ценной» в нашем смысле, чем вторая. Но, конечно, одна статистика не определяет полностью сравнительной ценности фонем для восприятия речи. Мы полагаем, что сравнительная ценность той или иной фонемы в значительной мере зависит от её антропофонических или акустико-моторных свойств и от того, как эти свойства использованы в языке для противопоставления данной фонемы всем прочим, взятым вместе, и каждой в отдельности.

Насколько различным может быть использование акустико-мотор-

ных свойств фонем для их взаимного противопоставления и насколько взаимно-противопоставленные фонемы могут быть «близки» и «далеки» друг другу с антропофонической точки зрения, можно видеть на многих примерах. Так, гласные в целом по своей акустико-моторной природе довольно резко отличаются от согласных, но при этом звонкие согласные (благодаря участию голоса) и особенно сонорные (благодаря ослаблению шумов) оказываются антропофонически ближе к гласным, чем глухие. В группе согласных такие, допустим, фонемы, как *ф* и *д*, оказываются антропофонически более различными между собой, чем, скажем, *ф* и *ф'*, причём это выражается как в сфере акустической, так и моторной. Если члены первой пары отличаются друг от друга и по способу артикуляции (*ф* — фрикативная фонема, *д* — взрывная), и по месту артикуляции (*ф* — губная, *д* — язычная), и по участию голоса (*ф* — глухая, *д* — звонкая), то члены второй пары оказываются близкими друг другу и с акустической и с артикуляционной точек зрения. В группе гласных фонем — *у* и *и* антропофонически более различны, чем, допустим, *а* и *э* и т. д.

Большая или меньшая антропофоническая родственность фонем находит своё отражение в их комбинаторном чередовании, которое в подавляющем большинстве случаев касается антропофонически близких друг другу фонем, например, звонких и глухих (*дуба||дуп*), твёрдых и мягких (*мост мостик*), *е* и *и* (*вес висавой*) и т. п. Это даёт нам основание наряду с антропофонической близостью фонем говорить о близости их противопоставления или об их фонологической близости.

Совершенно ясно, что все эти сложные взаимоотношения антропофонических и фонологических свойств фонем не могут не оказывать влияния на реальную ценность той или иной фонемы для акустического восприятия речи, и правильнее всего было бы предположить, что действительная ценность (в нашем смысле) фонем определяется частотой их употребления в речи, а также их акустико-моторными свойствами, выступающими на фоне используемой в языке системы противопоставлений.

Высказанное положение следует иметь в виду не только тогда, когда дело идёт о восприятии нормальной речи, но и когда мы говорим о восприятии речи, отличающейся дефектами произношения, и, в частности, речи глухонемых.

Если восприятие фонем существенно для восприятия речи, причём в этом смысле фонемы данного языка далеко не равноценны между собой, то отсюда следует, что, во-первых, дефектное произношение фонем неизбежно должно повлечь за собою затруднение в понимании речи и, во-вторых, дефектное произношение разных фонем в различной мере должно отразиться на общей внятности речи. Но, учитывая сложность акустико-моторного строения фонем и особенности использования в данном языке различных акустико-моторных признаков фонем для их взаимного противопоставления, мы должны усмотреть ещё третье следствие, вытекающее из принятых нами положений: по видимому, разные по своему качеству дефекты произносительного исполнения одних и тех же фонем должны в различной степени отразиться на внятности произношения.

В дальнейшем для нас будет важно различать дефекты антропофонические и фонологические. Дефекты первого рода представляют собою искажение фонемы, которое хотя и обнаруживается слушающим как отклонение от нормального произношения, но не является заменой одной фонемы другой, что характерно как



раз для дефектов второго рода (дефекты типа парасигматизма, параламбдацизма и т. п.).

Примером антропофонического дефекта может служить картавое «р», примером фонологического — закрытая гнусавость с последовательным произношением *б* вместо *м* и *д* вместо *н*.

Как было уже сказано, проведённая нами первая серия экспериментов имела целью общее, ориентировочное исследование различных факторов, оказывающих влияние на внятность произношения глухонемых. Это определило и методику первой серии экспериментов и её материал (целые фразы), который должен был дать возможность проследить влияние, оказываемое на внятность произношения, и исполнения фонем, и ударения, и ритмического членения фразы. Осмысленность материала сближала условия эксперимента с условиями восприятия речи в обыденной жизни, что должно было поднять реальное значение фактов, полученных в результате эксперимента. Конечно, применительно к исследованию роли произносительного исполнения фонем для внятности произношения преимущества осмысленного материала не лишают значения и ценности аналогичных экспериментов на материале слогов и неосмысленных звукосочетаний. Напротив, такого рода эксперименты, широко практикуемые в телефонии и радиотехнике для определения так называемой «артикуляции», т. е. степени разборчивости передачи [14, стр. 295 и 15, стр. 120], были бы весьма полезны и для наших целей. Однако, выбирая между осмысленным и неосмысленным материалом, мы по указанным выше соображениям отдали предпочтение первому. Одно восприятие слогов и неосмысленных звукосочетаний, исключаящее влияние «смысловых ассоциаций», ещё не даёт права судить о внятности произношения для восприятия осмысленного речевого материала, с которым приходится иметь дело в реальной жизни.

Об этом говорят нам те же исследования «артикуляции», из которых видно, что речь остаётся вполне внятной даже тогда, когда лишь 75% слогов воспринимается правильно. Если в телефонии и радиотехнике удаётся установить известную корреляцию между «артикуляцией» и внятностью речи и по одной только «артикуляции» судить о внятности речи, то это обусловлено обычно удовлетворительной передачей по телефону и радио ударения и ритмико-мелодической стороны речи.

Понятно поэтому, что при исследовании внятности произношения глухонемых, отличающегося не только дефектами исполнения фонем, но также и дефектами словесного ударения и ритмико-мелодического оформления речи, использование в качестве материала слогов и неосмысленных звукосочетаний имеет ограниченное значение.

Вместе с тем, если мы устанавливаем регулярность фактов, касающихся восприятия фонем даже при наличии «смысловых ассоциаций», то это лишь подтверждает закономерность таких фактов.

К тому же можно говорить лишь об относительном исключении смысловых ассоциаций при использовании неосмысленных слогов: можно ли в самом деле быть уверенным в том, что звукосочетания «мита», «фика» [15] и т. п. не вызовут смысловых ассоциаций?

Подходя к анализу полученных нами экспериментальных данных относительно роли произносительного исполнения фонем для восприятия речи, мы принимаем за основу то психологическое положение, что объективно данная в языке система фонем отражается в сознании говорящего на данном языке человека и сохраняется в его памяти в виде соответственных слухо-произносительных представлений. В процессе восприятия речи, с которым, как полагают, связано внутреннее повторение слышимого [16], эти слухо-произносительные представления актуализируются. При этом, повидимому, представления, соответ-



ствующие отдельным фонемам, приходят в известное взаимодействие с представлениями, соответствующими целостным фонемосочетаниям (морфемам, словам, словосочетаниям и т. д.), подобно тому как вообще элементы всегда оказываются связанными с целым в определённом единстве (см. стр. 19—20).

Приняв такое положение, мы должны придти к выводу о том, что антропофонически и фонологически резко противостоящие друг другу фонемы должны быть и в сознании разделены более резко, чем фонемы взаимно «близкие».

Естественно, что если в силу тех или иных причин дифференцированное восприятие фонем затрудняется и некоторые из них взаимно смешиваются, то это смешение прежде всего касается «близких» друг другу фонем. Такое явление часто приходится наблюдать, например, у тугоухих или сенсорных афазиков, которые сплошь и рядом затрудняются в различении звонких и глухих, твёрдых и мягких согласных и т. п.

Смешение близких фонем более всего обнаруживается при восприятии неосмысленных сочетаний фонем. Уже контекст изолированного слова может служить опорой для правильного восприятия смешиваемых фонем. Так, слыша сочетание  $\left(\frac{n}{o}\right)$  ол, тугоухий или афазик отбрасывает вариант «бол», как бессмысленный. Это первая ступень смыслового комбинирования — комбинирование в пределах слова. Если же известное сочетание допускает двойное толкование смешиваемых фонем и в обоих случаях получается осмысленное слово, то на помощь приходит контекст фразы. Воспринимая своего рода омофон  $\left(\frac{n}{o}\right)$  очки в фразе «На деревьях распустились почки», тугоухий или афазик, исходя из смысла фразы, отбрасывает вариант бочки. Это вторая ступень смыслового комбинирования — комбинирование в пределах фразы. Наконец, в фразе «Он долго осматривал  $\left(\frac{n}{o}\right)$  очки» последнее слово может быть истолковано лишь в связи с предыдущим или последующим содержанием текста. Это уже третья ступень комбинирования — комбинирование, выходящее за пределы фразы.

Всё это необходимо иметь в виду, когда дело касается восприятия речи, страдающей теми или иными дефектами произносительного исполнения фонем. Можно предположить а priori, что взаимное противопоставление некоторых фонем не так уже существенно для общей внятности произношения, тогда как противопоставление других очень важно. Так, если говорящий заменяет мягкий согласный соответственным твёрдым, то слушающий, опираясь на контекст (слова, фразы, речи), легко делает «поправку», чему способствует «близость» произносительно-слуховых представлений, соответствующих данной паре фонем. И, наоборот, неразличение в произношении резко противопоставленных друг другу фонем, особенно если они относятся к часто употребляемым, должно привести к значительному снижению внятности (например, замена фонемы *н* фонемой *т*).

Реакции auditors, полученные в наших опытах, чрезвычайно разнообразны как по своим формальным признакам, так и по их психологической природе.

Формально все реакции могут быть разделены на следующие типы:

#### I. Правильное понимание текста фразы:

- а) при отсутствии заметных дефектов произношения,
- б) при наличии дефектов произношения.

## II. Неправильное понимание текста фразы:

- а) при отсутствии заметных дефектов произношения,
- б) при наличии дефектов произношения:
  - 1) ошибки понимания соответствуют произношению,
  - 2) ошибки понимания не соответствуют произношению.

## III. Отказ

С точки зрения фонетической, ошибки auditors могут выражаться в пропуске, вставке, замене и перестановке фонем, слогов и слов, в неправильном ударении и в нарушении границ слов.

Но такая формальная классификация реакций auditors для нас недостаточна и должна быть дополнена квалификацией реакций по их психологическому содержанию.

Перефразируя слова проф. Т. Г. Егорова, касающиеся психологической природы ошибок чтёния [7, стр. 105], мы могли бы применительно к предмету нашего исследования сказать, что слушание речи представляет собою сложный творческий акт деятельности, в которой отдельные психические процессы находятся в теснейшем взаимодействии друг с другом. Но этому нисколько не противоречит то, что в одних случаях мы усматриваем главную основу, определяющую реакцию, в восприятии, тогда как в других — в осмысливании.

Реакции типа I-а не представляют для нас интереса, так как не могут дать материала для решения стоящих перед нами задач.

Реакции типа I-б в значительной мере обусловлены осмысливанием слова самого по себе или в связи с другими словами фразы. Например, аудитор из всей фразы понимает только одно слово «тётя», которое было произнесено как «тота». Здесь осмысливание происходит в самом процессе восприятия. Фонемосочетание «тота» осознаётся как слово «тётя» на основе их антропофонической и фонологической близости. «Тота» — отбрасывается как бессмыслица. Акустико-моторное различие между «тота» и «тётя» как бы игнорируется аудитором.

Такие реакции могут свидетельствовать о несущественности некоторых дефектов произношения.

В другом случае реакция I-б показывает ведущую роль осмысливания, догадки, основанной на контексте фразы. Так, резко искажённое в произношении слово «сажают» аудитор легко угадывает в контексте фразы. «В фруктовом саду *сажают* яблони...» и т. д.

В данном примере совершенно очевидна второстепенность сенсорного момента в восприятии слова.

Поскольку условия эксперимента исключали внешние затруднения для акустического восприятия материала, реакции типа II-а чаще всего свидетельствуют либо о снижении внимания аудитора, либо об акустико-моторной сходности произнесённого и воспринятого, либо, наконец, о сильнейшем влиянии «ложного» контекста, который мог быть создан аудитором в результате ошибочного восприятия остальной части фразы, плохо произнесённой испытуемым. Первая причина приводит аудитора к замене слова «серенького» словом «серого». В данном случае ошибка идёт за счёт несовершенности восприятия.

Вторая причина обусловила у одного из auditors замену слова «ветер» словом «вечер» (вне контекста), — замену, которая сводится к смешанию сходных фонем *t'* и *ч*. Тут также очевидна первичность ошибки восприятия, так как ошибка не противоречит смыслу. Такие ошибки нередко являются также результатом «поправки», которую делает аудитор, учитывая возможный у глухонемого дефект произношения.

Третья причина лежит в основе ошибки аудитора, который воспринял «они» вместо «она», подчиняясь требованиям согласования («они жили»). Вторичность восприятия фонемы *a* как *и* и *н* как *н'* в первом слове доказывается тем, что после первого чтения фразы испытуемым аудитор записал «жили», опустив местоимение.

Особенно ценными для нашего исследования представляются реакции типа II-б<sub>1</sub>, свидетельствующие в значительной своей части о прямой зависимости восприятия слов от качества произношения.

Правда, к числу таких реакций мы относим не только те случаи, когда воспринятое вполне соответствует произнесённому, т. е. допустим, «Дима» понимается как «Тима» вследствие оглушения испытуемым фонемы *д*, или «уже» понимается как «ужё» из-за соответственной ошибки испытуемого в ударении и т. п.

Когда материалом эксперимента служат осмысленные фонемосочетания, то такого рода «чистые» случаи могут встретиться лишь там, где искажённое произношение, вставка, пропуск, перестановка фонем или изменение места ударения дают новое слово. Понятно, что такие случаи встречались у нас весьма редко и большая часть реакций типа II-б<sub>1</sub> носила несколько иной характер.

Обычно искажённые испытуемым элементы фонетической структуры слова, воспринятые аудитором такими как они есть, превращаются в опорные элементы некоторого другого слова. Однако это другое слово отличается от первого в большинстве случаев не только своими опорными элементами, но и некоторыми другими, второстепенными. Таким образом воспринятое аудитором слово отличается от произнесённого часто не только тем, что искажалось в произношении, но и многим другим. Это «другое» воспринимается аудитором вторично, на основе возникшей в результате дефектного произношения структуры слова. Ошибка произношения касается лишь некоторых элементов слова, тогда как остальное оказывается правильным. Но аудитор как бы пренебрегает этим, и мы видим, например, что воспринятое слово отличается от произнесённого не только фонемами, произнесёнными дефектно, но и некоторыми другими фонемами, которые были произнесены правильно.

Приведём пример. Испытуемый произносит имя «Лида» с заменой *л*<sup>1</sup> через альвеолярное (вроде английского) *д*, напоминающее одно ударное *р*. Фонема *д* на своём месте произнесена правильно. Аудитор воспринимает *л*<sup>1</sup> как *р* и далее, исходя из смысла, заменяет *д* через *т*, пренебрегая реальным звучанием фонемы (имя «Рида» не встречалось аудитору).

Здесь первая замена имеет явно сенсорное происхождение и является первичной, тогда как вторая в большей мере обусловлена осмыслением и носит вторичный характер.

Различать ошибки сенсорного происхождения и ошибки, связанные с осмысливанием воспринимаемого, а также первичные и вторичные моменты в реакциях аудиторов чрезвычайно важно для последующего анализа результатов наших экспериментов.

Наконец, реакции типа II-б<sub>2</sub> могут либо иметь в своей основе те же причины, что и реакции типа II-а, либо являться продуктом самых неожиданных ассоциаций, фантазии, или, в конечном счете, идут опять-таки за счёт осмысливания. Так, вместо «... сделать котлеты» аудитор записывает «... снять кадету», или вместо «... продают картошку, морковь и свёклу» записывает «... продают на продуктовую карточку морковь и свёклу». В первом случае неясно произнесённое слово «котлеты» и непонимание других слов фразы вызвало на основе общего фонетического сходства ассоциацию «кадету» (аудитор пришёл на эксперимент с учебных занятий, на которых речь



шла о кадетях). Во втором случае неясное произношение слова «картошку» развязало фантазию аудитора, который не остановился перед тем, чтобы добавить лишнее слово.

Иногда, однако, реакции типа II-б<sub>2</sub> представляют собою простую персеверацию. Например, аудитор вслед за трижды повторенной фразой, начинающейся словом «когда», в новой фразе вместо «Коля» вновь записывает «когда».

Как было уже сказано, материал и методика первой серии наших экспериментов были рассчитаны на общее, ориентировочное исследование различных факторов внятности и не были специально приспособлены для выяснения роли произносительного исполнения фонем, как фактора внятности. Из этого следует, что результаты эксперимента не позволяют нам с достаточной полнотой и категоричностью высказываться по затрагиваемому вопросу. Известной осторожности в интерпретации полученных фактов требует от нас также ограниченное число испытуемых и аудиторов. Реакции аудиторов в каждом конкретном случае складываются в результате взаимодействия ряда факторов, к которым относятся помимо качества исполнения самой рассматриваемой фонемы, качество других фонем, входящих в состав фонемосочетания, ритмическая структура последнего, смысловой контекст, возникающий в связи с узнаванием в данном фонемосочетании целостной структуры слова, смысловой (и грамматический) контекст фразы, установка аудитора и т. д. Само собою разумеется, что говорить о «чистоте» наших экспериментов не приходится. И всё же, как мы и ожидали, наиболее стойкие закономерности пробивались сквозь толщу разнородных влияний.

Последующее исследование роли произносительного исполнения фонем для внятности речи глухонемых мы основываем прежде всего на анализе реакций типа II-б<sub>1</sub>. Этот тип реакций, как это следует из сказанного выше, наиболее убедительно показывает зависимость восприятия от качества исполнения фонем.

Наряду с реакциями типа II-б<sub>1</sub>, для исследования данного вопроса мы, поскольку это представлялось возможным и необходимым, воспользовались также реакциями типа I-б, и II-б<sub>2</sub>.

Ошибки аудитора в восприятии фонем можно свести к пропуску фонем, их замене и перестановке. Мы не считали себя вправе говорить об ошибках в восприятии фонем, когда запись аудитора настолько расходилась с произнесённым, что невозможно было с достаточной уверенностью говорить о соответствии между теми или иными буквами в записи и произнесёнными фонемами. Конечно, воспринятое при этом, допустим, слово могло иметь некоторое сходство с произнесённым. Это сходство могло касаться одной-двух-трёх фонем или ритмической структуры слова. Так, замена слова «Соне» словом «сегодня» имела в своей основе сходство ударных гласных и некоторых других фонем в обоих словах (роль контекста была исключена), а замена слова «Кира» словом «вчера», наряду со сходством конечного сочетания фонем, видимо, связана с ошибочным ударением, отмеченным у испытуемого (Кира́).

Все аналогичные реакции, а тем более те, где вообще отсутствует какое-либо сходство между произнесённым и воспринятым, мы не принимали в расчёт.

Остановимся на некоторых наиболее существенных фактах, полученных в результате эксперимента. Прежде всего эксперимент иллюстрировал лишней раз зависимость внятности произношения от чистоты произносительного исполнения фонем. Так, у испытуемого М., если не считать дефектов смягчения, характерных для всех наших испытуемых, да и вообще для подавляющего большинства глухо-

ных, отмечается всего четыре дефектных фонемы и две не автоматизированных (произносимых то правильно, то дефектно). Таков же индекс испытуемой Т. В то же время у испытуемых Кз. и П. отмечается (также не считая смягчённых) более 15 дефектно произносимых фонем. Сопоставление этих данных с показателями внятности произношения у тех же испытуемых делает всякие комментарии излишними.

Далее, данные эксперимента показывают, что дефекты употребительных фонем более отражаются на внятности, чем дефекты фонем мало употребительных. Так фонема *ц* составляет в наших текстах 0,67% от общего числа фонем, все испытуемые произносят её дефектно, и вместе с тем мы не находим ни одного случая, где бы ошибку понимания можно было связать с дефектным произношением *ц*.

То же самое можно отметить в отношении фонемы *ш*, дефектное произношение которой ни разу не привело к ошибкам понимания. Эта фонема встречается в наших текстах ещё реже (0,27%).

Наряду с этим мы находим множество примеров, когда первичность ошибочного восприятия таких, скажем фонем как *с* и *ш* при ошибочном восприятии слов не вызывает сомнений. Статистика же показывает для *ш* — 1,51%, а для *с* — 2,93% от общего числа фонем, составляющих наши тексты.

Далее, анализируя данные эксперимента, мы видим, что различные дефекты произношения одной и той же фонемы в различной мере отражаются на внятности произношения, что полностью подтверждает высказанное нами ранее предположение. Чтобы выяснить, чем определяется большая или меньшая значимость различных дефектов произносительного исполнения одной и той же фонемы, обратимся вновь к понятиям антропофонической и фонологической ошибок.

Указывая на различное значение этих двух типов ошибок для понимания речи, академик Л. В. Щерба писал: «Если какой-либо иностранец будет выговаривать «шяр», «шяпка», «Шюра», «Машья», то это будет только смешно; если же он скажет *стол* вместо *столь*... или скажет «кóлья» вместо «Кóля», «копья» вместо «копья»... то это будет уже разрушением смысла. Совершенно очевидно, что при самых скромных требованиях к устной речи с ошибками второго рода никак нельзя мириться...»<sup>1</sup>.

Таким образом, при изучении иностранного языка более всего следует опасаться фонологических ошибок, тогда как по отношению к антропофоническим ошибкам, видимо, может быть проявлена известная снисходительность. Но это не значит, что антропофонические ошибки несущественны для внятности произношения. Для фонемы, как носителя структуры слова, существенны не только те признаки, которые связывают её известными фонологическими отношениями с другими фонемами, но и многие другие её акустико-моторные качества, составляющие в своей совокупности материальный облик фонемы, так или иначе видоизменяемый в зависимости от комбинаторных условий в живой речи.

«... Для узнавания, а стало быть, и для понимания воспринимаемых слов, — говорит проф. С. И. Бернштейн, — крайне важно, чтобы каждое слово... сохраняло постоянный материальный облик, санкционированный употреблением в данной социально-языковой группе. Неправы

<sup>1</sup> См. Щерба Л. В., Фонетика французского языка. Л.—М., 1937, стр. 11, § 5, где, однако, антропофонические ошибки неудачно названы фонетическими, что приводит к противопоставлению фонетики и фонологии, в принципе автором отвергнутому.



поэтому... те лингвисты, которые утверждают, что, говоря на родном языке, француз может заменять звук (r) через (x), а русский — звук (t) через (t) придыхательное, потому что разница между (r) и (x) во французском и между (t) и (t) придыхательным в русском не служит для различения слов.

Подобные парадоксы (вовсе не вытекающие из того, что звуки важны лишь постольку, поскольку они позволяют различать слова) свидетельствуют о колоссальной недооценке социальной значимости звуковой материи языка. Продолжая описанный эксперимент, мы могли бы произвольно заменять каждый звук того или иного языка такой его модификацией, которая в этом языке не встречается, и создать звучание, которое уже не способно было бы служить выражением определённых значений ни для кого, кроме самого говорящего» (разрядка наша. — Ф. Р.) [18].

Таким образом, «снисходительность» по отношению к антропофоническим ошибкам при обучении иностранному языку должна иметь свои пределы, иначе скопление одних только антропофонических ошибок может сделать произношение совершенно невнятным.

В какой мере всё это может быть отнесено к глухонемым?

Исследование произношения глухонемых и, в частности, наших испытуемых, показывает, что в той или иной мере антропофонические дефекты свойственны всем им без исключения. Различие заключается лишь в количестве и качестве этих дефектов.

Мы не говорим уже о таких антропофонических дефектах, как несоблюдение комбинаторных чередований, т. е. тех видоизменений фонемы, которые определяются её местом в слове, соседством с другими фонемами, ударностью или безударностью слога и т. п.: речи глухонемых свойственны такие антропофонические дефекты, на фоне которых неумение произнести в слове требуемый вариант той или иной фонемы представляется мало существенным.

Исследование произношения наших испытуемых с последующей проверкой внятности в эксперименте, в полном соответствии с данными наблюдения, показывает, что антропофонические ошибки в произношении глухонемого выражаются часто в таком резком искажении фонем, что при известном скоплении подобных ошибок (даже при отсутствии ярко выраженных ошибок фонологических) речь действительно становится совершенно невнятной. Так, невнятность произношения испытуемой Кз. обусловлена более всего как раз избытком антропофонических ошибок (призубные *с, з, ц, ш, ж, ч, щ; у=ω; б=мб; д=лд; р* — боковое и пр.).

Неудивительно, что при таких антропофонических дефектах «звучание уже не способно служить выражением определённых значений ни для кого, кроме самого говорящего».

Чем же определяется большая или меньшая значимость различных антропофонических дефектов одной и той же фонемы для её восприятия?

Повидимому, тут необходимо учитывать, в каком направлении искажается фонема и в какой степени выражено искажение.

В одних случаях искажение фонемы имеет, так сказать, нейтральное направление, т. е. не сближает данную фонему с какой-либо другой. Так, у испытуемого Д. увулярное *р* и фарингальное *к*, у испытуемой К. боковое *ш* и призубное *с*, у испытуемого М. фрикативное *г* являются собою примеры таких искажений. Общим для всех этих дефектов является то, что они по своей акустико-моторной природе не напоминают явно каких-либо других фонем, что предупреждает в восприятии замены, по крайней мере, первичные. Замечательно, что, несмотря на регулярность указанных дефектов в речи наших испытуемых, мы



не можем указать ни одного случая, где бы один из этих дефектов явился первопричиной ошибочного восприятия слова. Да и вообще случаев замены в восприятии указанных дефектных фонем другими фонемами отмечено всего три. Конечно, в нашем языке звукопроизводительные возможности речевого аппарата используются настолько широко, что трудно представить себе звук, который бы не напоминал, хотя бы отдалённо, какую-либо фонему. Недаром звуки иностранного языка довольно легко находят у не владеющего этим языком слушателя соответственный эквивалент в виде сходных фонем его родного языка. Но суть нейтральных искажений и состоит как раз в том, что получаемый звук, как бы он ни отклонялся от нормального произносительного исполнения данной фонемы, всё же оказывается ближе по своей акустико-моторной природе к этой фонеме, чем ко всем другим. Несомненно всё же, что и нейтральное искажение фонем, видоизменяющее их акустико-моторный облик, не могло не затруднять понимания. Выяснить, в какой мере те или иные нейтральные искажения могут затруднить восприятие, можно только посредством специального эксперимента.

Наряду с антропофоническими ошибками вполне нейтрального характера следует отметить ошибки, имеющие тенденцию превратиться в фонологические.

В таких случаях искажение данной фонемы идёт в направлении сближения её с другой фонемой. Различные степени подобных искажений представляют собою переход от антропофонических ошибок к ошибкам фонологическим.

Так, чрезмерное сужение щели между передним краем языка и альвеолами приближает у испытуемой П. фонему *ж* к аффрикате *дж* (при альвеолярном *д*) и даже к взрывной фонеме *д*. Это дефект с фонологической тенденцией, что уже сказывается иногда на восприятии, и у одного из аудиторов мы находим весьма характерную ошибку: *Жора* — *Дора*.

Испытуемая Т. назализирует фонему *л*, что оказывается достаточным для появления у аудиторов множества ошибок с заменой фонемы *л* фонемой *н*, например: *Валя* — *Ваня*, *Толя* — *Тоня*, *Леша* — *ночью*, *Милой* — *Ниной* и т. п.

Этот случай особенно ясно показывает возможность превращения антропофонической ошибки с фонологической тенденцией в фонологическую ошибку, если тенденция (в данном случае назализация) выражена в достаточно сильной степени.

В наших опытах антропофонические дефекты с такой тенденцией дали больше ошибок понимания, чем дефекты «нейтральные». На этом основании можно было бы предположить, что вообще антропофонические дефекты с фонологической тенденцией, а тем более фонологические дефекты, чаще ведут к ошибкам понимания, чем дефекты нейтральные. Но это не так, ибо значимость фонологической ошибки сама по себе зависит от антропофонической и фонологической близости заменяющих друг друга фонем, от частоты их употребления в речи и пр.

Из дальнейшего мы видим, что есть такие фонологические дефекты, которые оказываются весьма мало существенными для внятности, так что их можно было бы даже предпочесть иным нейтральным антропофоническим дефектам.

Говорить о фонологическом дефекте можно лишь тогда, когда фонема-заменитель произносится более или менее удовлетворительно. Примером подобных дефектов у наших испытуемых являются такие регулярно повторяющиеся в речи замены, как *м* — *б*, *н* — *д*, (К.); *с* — *ш*, *о*, *э* — *а*, (Д.); *л* — *н* (П.); *н* — *л*, *ч* — *т* (Кз.); звонкие — глухими (М.); мягкие — твёрдыми (все испытуемые) и т. п.

Вопрос о значимости различного рода фонологических дефектов для понятности речи чрезвычайно сложен и требует специального исследования.

Наши эксперименты оказываются для этой цели недостаточными. Всё же на основании полученных данных можно установить следующее: значимость фонологического дефекта, помимо частоты употребления в речи дефектной фонемы, зависит от частоты употребления фонемы-заменителя и от её антропофонической и фонологической близости к дефектной фонеме.

Так, в произношении испытуемой Кз. *ч* систематически заменяется фонемой *т*, а *н* фонемой *л*.

Сравнительная частота употребления фонем *ч* и *н* в наших текстах приблизительно выражается отношением 1 : 3. Обе фонемы произносятся испытуемой дефектно, причём дефект носит фонологический характер. Все ошибки восприятия аудиторами фонемы *ч* заключаются в замене её фонемой *т*, а при восприятии фонемы *н* — в замене последней фонемой *л*. Сравнительная частота ошибочного восприятия фонем *ч* и *н* приблизительно выражается отношением 2 : 3.

Это отношение показывает, что дефект фонемы *н* даёт больше ошибок восприятия, чем дефект *ч*, но не пропорционально сравнительной частоте употребления обеих фонем, выраженной первым отношением. Замена фонемы *ч* фонемой *т* как бы более ощутимо отражается на её восприятии, чем замена фонемы *н* фонемой *л*.

Большее число ошибок восприятия фонемы *н* сравнительно с *ч* обусловлено большей её употребительностью. Чем же объяснить тот факт, что отношение ошибочного восприятия *ч* и *н* не соответствует отношению частоты употребления этих фонем? Повидимому это объясняется тем, что фонема-заменитель *т* значительно употребительнее фонемы *ч*, и входит в качестве структурного элемента в большее число слов, имеющих какое-то сходство с произнесённым словом. Замена же в произношении фонемы *н* фонемой *л* не даёт такого эффекта, так как употребительность этих фонем различается не столь значительно, как фонем *ч* и *т*. (По Пешковскому *ч* составляет 1,69% всех фонем, *т* — 5,57%, *н* — 3,90%, *л* — 2,02%; в наших текстах *ч* составляет 1,35%, *т* — 3,32%, *н* — 4,13%, *л* — 3,37%.)

Приведённый материал иллюстрирует зависимость значимости фонологического дефекта от частоты употребления фонемы и её заменителя.

Что касается роли антропофонической и фонологической близости дефектной фонемы и её заменителя, то лучше всего она может быть показана на фонологических дефектах испытуемой К., которая заменяет в произношении мягкие согласные твёрдыми и произносит *б* вместо *м* и *д* вместо *н*.

Обращаясь к статистике, мы обнаруживаем, что дефектное *н* 5 раз воспринимается аудиторами как *д*, а дефектное *м* — 4 раза как *б*. У всех испытуемых отмечается в произношении замена фонем *м'* и *н'* фонемами *м* и *н*. Но среднее по всем испытуемым число ошибок, допущенных аудиторами на замену фонемы *м'* фонемой *м*, равно 0,8, а на замену фонемы *н'* фонемой *н* — 1.

Количество употреблённых в наших текстах фонем *м* и *м'*, *н* и *н'* выражается соответственно числами 43, 12, 93, и 32.

Сопоставляя число ошибок с числом фонем, мы находим, что число ошибочных восприятий *н* как *д* составляет 5,4% от общего числа употреблённых в наших текстах фонем *н*, тогда как число восприятий *н'* как *н* составляет лишь 3,1% от числа употреблённых фонем *н'*. Точно так же замены в восприятии *м* фонемой *б* и *м'* фонемой



м, выраженные в процентном отношении к числу употреблённых в текстах фонем *м* и *м'*, дают соответственно 9,3% и 6,7%. Из этих данных видно, что замены в произношении *м* фонемой *б* и *н* фонемой *д* в большей мере затрудняют восприятие, чем замена мягких твёрдыми. Этот факт не может быть объяснён большей или меньшей употребительностью фонем-заменителей в сравнении с заменяемыми фонемами. Наоборот, мы видим, что твёрдые встречаются чаще соответственных мягких, *м* чаще, чем *б*, и *н* чаще, чем *д*. Таким образом, большая употребительность заменителей мягких согласных должна была бы способствовать увеличению в восприятии ошибочных замен мягких твёрдыми и уменьшению ошибочных замен *м* фонемой *б*, и *н* фонемой *д*. Остаётся предположить, что тут действует какой-то другой фактор. Мы полагаем, что этим фактором является как раз большая антропофоническая и фонологическая близость между парными мягкими и твёрдыми фонемами, чем между *м* и *б*, *н* и *д*. Эта близость мягких и твёрдых парных фонем обнаруживается как в их акустико-моторной сходности, так и в их комбинаторном чередовании.

Объективная близость твёрдых и мягких фонем, отражённая в сознании говорящего и слушающего, приводит к частым их заменам в произношении и восприятии. Эта же причина обуславливает сравнительную несущественность отсутствия смягчения в речи глухонемых для её внятности, так как слушающий, на основе общей структуры слова и исходя из контекста, легко «подставляет» мягкий согласный на место твёрдого. Ограниченность материала первой серии наших экспериментов не позволяет нам с достаточной полнотой исследовать вопрос о большей или меньшей существенности различных антропофонических и фонологических дефектов, наиболее распространённых в произношении глухонемых. В частности, нам не удалось получить данных о значимости дефекта озвончения, который, как мы полагаем, относится к числу «малосущественных». Однако подробное исследование вопроса составляет уже задачу последующих серий.

Вместе с тем данные проведённой серии экспериментов позволяют нам остановиться на некоторых других вопросах, касающихся роли произносительного исполнения фонем для внятности речи.

Остановимся на соотношении гласных и согласных. Чем можно объяснить несогласие мнений разных авторов относительно значения произносительного исполнения гласных для внятности речи? Говоря о гласных, важно иметь в виду различные функции, выполняемые ими в речи. Помимо того, что гласные, подобно согласным, являются фонемами, они служат также основными носителями голоса, ритмики и мелодики речи. Через посредство, главным образом, гласных реализуется эмоциональное содержание речи. Многообразие функций гласных часто приводит к смешению этих функций. Так, применительно к речи глухонемых, на счёт гласных сплошь и рядом ошибочно относят дефекты голоса. Мы будем иметь в виду гласные прежде всего как фонемы.

Здесь наше внимание привлекает тот факт, что при наличии у испытуемых самых различных дефектов произношения как гласных, так и согласных, влекущих за собою смешение фонем аудиторам, мы крайне редко встречаем смешение между собою этих двух групп фонем. Это объясняется, вероятно, в большинстве довольно резко выраженной (антропофонически и фонологически) противопоставленностью гласных и согласных.

Мы полагаем, что достаточная выраженность противопоставления этих двух групп фонем является одним из основных условий внятности речи. Нередко приходится встречать глухонемых, речь которых отли-



чается универсальным озвончением согласных (т. е. заменой всех глухих соответственными звонкими) в соединении с сонантностью фрикативных (отсутствием или крайним ослаблением шума вследствие недостаточной узости щели). Глухонемой произносит вместо «собака», «кошка» — нечто вроде «ыабага», «гоыга» и т. п. Такой дефект стирает грань между гласными и значительной группой согласных, что приводит к полной невнятности речи.

Мы имели случай продемонстрировать речь одного глухонемого до и после устранения этого дефекта. Речь, которую совершенно невозможно было разобрать, после трёхмесячной работы, направленной на устранение универсальной звонкости и сонантности фрикативных согласных, стала вполне внятной.

В практике известны также случаи нарушения противопоставления отдельных гласных, обычно узких (*y, u*), некоторым согласным и, наоборот, отдельных согласных гласным вследствие фонологических дефектов или дефектов антропофонических с фонологической тенденцией. Так, слишком узкое *y*, произносимое как английское *w*, может симулировать *v* (впал вместо упал) или сонантное *з* заменяться через *ц* (Инна вместо Зина).

В наших данных также имеется ряд аналогичных случаев. Например, испытуемая П. чрезмерно сближает губы при *y*, превращая эту фонему в двугубное *v* (*w*), в результате чего мы находим у аудиторов характерные ошибки: *ушиб* → *вышиб*, *утром* → *второго* и т. п. Обратный пример находим у испытуемого Д., где сонантное *v* привело к замене: *выехала* → *ухала*.

В приведённых примерах дефекты произношения лишь усугубляют антропофоническое сходство между узкими гласными и соответственными согласными фонемами, сходство, которое при известной степени дефекта может превратиться в тождество. Отражением такого антропофонического сходства между узкими гласными и соответственными согласными являются наблюдаемые в языке взаимозамены *y* и *v* или *л*; *u* и *ј*, например: *завтра* → *завтра*, *умер* → *вмер* (укр.), *волк* → *воук* (белор.), *январь* (лат. *Januarius*) *я* (*ja*)нварь и т. п.

Таким образом, взаимозамены некоторых гласных и согласных в произношении глухонемых и, в частности, наших испытуемых, находят себе параллель в звуковых заменах, обнаруживаемых при сопоставлении произношения слов в различные периоды истории языка и в различных языках. Следовательно, данное явление в речи глухонемых не представляет собою чего-либо исключительного.

Тем не менее, систематическая взаимозамена соответственных гласных и согласных, имея характер фонологических ошибок, не может, конечно, не приводить в ряде случаев к ошибкам понимания. Вместе с тем, при восприятии речи глухонемого, обладающего хорошей дикцией, а тем более речи слышащего, смешение гласных с согласными встречается крайне редко, что доказывает достаточную в общем выраженность антропофонического и фонологического противопоставления этих двух групп фонем в русском языке.

Небольшое число гласных фонем (особенно в русском языке, где их всего 6) в значительной мере обуславливает их антропофоническое взаиморазличие, которое, в свою очередь, облегчает их различение на слух. Недаром первой стадией фонематического развития детской речи является различение гласных [19]. Но резкое антропофоническое различие гласных сохраняется нормально лишь в ударных слогах. Безударные гласные (менее всего *и, у* и *ы*) в той или иной мере редуцируются, что приводит к ступёвыванию различий между антропофонически близкими друг другу гласными. Отражаясь в нашем сознании,

эта близость фонем имеет своим следствием их взаимозамену, что обнаруживается, например, в малограмотных написаниях — в виде ошибок на безударные гласные [20, стр. 113]. Стушёвывание различий между гласными в безударном положении часто приводит к омофонии (например, *ли са́* и *ле са́*), которая, однако, редко вызывает затруднение в акустическом восприятии речи, благодаря той подстановке фонем, которая с лёгкостью осуществляется слушающим на основе их взаимной антропофонической близости и компенсирующего действия контекста. Эта подстановка осуществляется тем легче, что, как было сказано, гласные в целом довольно резко отграничены от согласных и что число их в сравнении с числом согласных очень невелико. Неудивительно поэтому, что иногда значительные дефекты произношения даже ударных гласных, которые выражаются в стушёвывании различий между близкими друг другу фонемами или даже в слиянии всех гласных в некотором неопределённом звуке, сравнительно мало отражаются на внятности речи. Именно таким неопределённым звуком заменял в своих опытах гласные фонемы Bell (см. стр. 10). Не подлежит, однако, сомнению, что если замена всех гласных фонем некоторым неопределённым звуком и не затрудняет особенно понимания речи, то неадекватное употребление правильно произносимых фонем, приводя к заменам фонологического характера, не может не затруднить понимания речи. При этом, конечно, взаимосмещение резко различных по антропофоническим и фонологическим признакам фонем (например, *а* и *и*, *у* и *а*) должно более затруднять понимание, чем смешение взаимно близких фонем (например, *и* и *э*, *и* и *ы*, *о* и *у*). Ошибки первого рода, при известном их скоплении, могут сделать речь совершенно невнятной. Мы полагаем, кроме того, что замены с тенденцией к среднему ряду и среднему подъему (*и — ы*, *и — э*, *у — о*), а также к делабиализации (*у — о*, *о — а*) должны менее отражаться на внятности речи, чем обратные замены, что, впрочем, следует ещё проверить специальным опытом.

Расхождение мнений относительно роли произношения гласных для внятности речи, отмечаемое у различных авторов, видимо, имеет своей причиной неразличение природы возможных у глухонемых дефектов гласных, которая определяет значимость их для внятности речи.

Обращаясь к данным опытов, мы должны прежде всего учесть, что в речи глухонемых, для которой характерны сравнительно медленный темп, слабо централизующее ударение, склонность к монотонному произношению (см. стр. 37), качество гласных сравнительно мало зависит от степени их ударности. Это позволяет нам иногда пренебречь различием гласных по ударности в произношении слов нашими испытуемыми.

Сопоставляя данные, касающиеся замен по группе гласных и по группе согласных, мы находим, что первые составляют 25,1% ко всем гласным, входящим в состав ошибочно воспринятых слов, тогда как вторые достигают 30,3% к числу согласных. Эти цифры показывают, что ошибки в восприятии слов идут более за счёт дефектного произношения согласных, чем гласных, т. е. что дефекты согласных у наших испытуемых в общем более отражаются на внятности их речи, чем дефекты гласных.

Если взглянуть на количественное распределение замен между отдельными гласными, то обнаруживается, что наибольший процент замен в восприятии, по отношению к цифровому показателю употребительности каждой данной фонемы в наших текстах, падает на фонемы *э* (31,8%) и *и* (18,1%), а наименьший — на *ы* (8,7%). Фонема *о* даёт 14,8%, фонема *у* — 13,5% и фонема *а* — 9,5%.

Так как высокий процент замен для фонемы *э* идёт, главным обра-



зом, за счёт испытуемого Д., регулярно заменяющего э через а, то мы произвели перерасчёт, исключив данные Д., и всё же получили 18,4%. Высокий процент замен для э и и не случаен и в значительной мере идёт за счёт отмечаемой почти у всех испытуемых недостаточности артикуляции, которая выражается в большинстве случаев в сближении э с а или ъ и и с э или ъ. К тому же фонема э и особенно и зависят в русском языке по своему качеству от предшествующих согласных. Невозможно произнести и после твёрдого согласного: и и предшествующий мягкий согласный взаимно обуславливают друг друга. Фонема же э может быть произнесена после твёрдого согласного только в широком её варианте. Исследование произношения наших испытуемых показывает, что мягкие согласные у них, как правило, отсутствуют. Это обстоятельство освобождает тенденцию к широкому произнесению глухонемыми фонем э и и, что приводит в живой речи к указанным выше заменам. Естественно, что такие дефекты гласных э и и не могут не отразиться на внятности речи, так как с произношением фонем э и и связано произношение мягких согласных. Нужно к тому же учесть, что по нашим подсчётам 71,6% мягких согласных стоят перед э и и, и, следовательно, подавляющее большинство мягких согласных не может быть произнесено правильно при указанных выше дефектах э и и. Мало того, облегчаемая антропофонической и фонологической близостью парных твёрдых и мягких фонем, подстановка их на основе контекста тормозится в результате утраты фонемами э и и качества гласных с высокими формантами. Так, в восприятии речи испытуемого Д., в связи с регулярной заменой э фонемой а и и фонемой а и ъ, мы находим у аудиторов очень большое число замен мягких согласных твёрдыми, например: *Веня* → *Ваня*, *Перовой* → *Паровой*, *Симе* → *Сане* и т. п. Следует ли отсюда, что для снижения числа ошибок (при восприятии речи) на мягкие согласные и гласные э и и необходимо произношение мягких согласных и безукоризненное произношение фонем э и и? Исходя из наблюдений над восприятием речи внятно говорящих глухонемых, мы полагаем, что необходимости в этом нет. Вполне достаточно, если при твёрдых согласных фонема и будет произноситься как переднее *и* (как в английском и немецком языках), а э — в умеренно широком варианте. Такое произношение фонем, близкое к нормальному, мы полагаем, было бы достаточным, чтобы, опираясь на контекст, аудитор правильно воспринял слово, а с ним и входящие в его состав мягкие согласные. Редкая замена фонемы а определяется, вероятно, более или менее удовлетворительным произношением её у большинства испытуемых, а также большой её употребительностью в речи (наибольшей из всех фонем): эта фонема, заменяя собою те или иные гласные, часто образует из одного слова другое или другую форму того же слова, тогда как замена а другими гласными значительно реже приводит к такому результату ввиду их меньшей употребительности.

Низкий процент заменяемости *и* не показателен, ввиду малого абсолютного числа её употреблений в наших текстах (как и вообще в речи).

До сих пор мы рассматривали ошибки аудиторов, заключающиеся в заменах фонем. Остановимся теперь на других ошибках — на вставках и пропусках фонем.

Если сопоставить число пропущенных и вставленных фонем с числом фонем, входящих в состав ошибочно воспринятых слов, отдельно по группе гласных и согласных, то мы получаем следующее соотношение (табл. 5, на стр. 35).

Из таблицы прежде всего видно, что общее число пропусков и вставок фонем по группе гласных преобладает над числом их по группе согласных. Если отбросить те случаи, когда вставка или пропуск глас-



Таблица 5

## Количественное соотношение вставок и пропусков фонем по группам гласных и согласных

Группы	Число фонем	Число вставок		Число пропусков		Общее число пропусков и вставок	
		абс.	в % к числу фонем	абс.	в % к числу фонем	абс.	в % к числу фонем
Гласные . .	608	45	7,4	28	4,6	73	12,0
Согласные	831	28	3,3	30	3,6	58	6,9

ной диктуется ложным контекстом («дразнил» вместо «дразнили», так как воспринято «Павлик» вместо «Лёша и Павлик»; «сделала» вместо «сделал», так как воспринято «тётушка» вместо «дедушка» и т. п.), то первые идут, главным образом, за счёт типичных для глухонемых призвуков вроде *ʒ*, возникающих между согласными при их стечении, а также после согласных в конце слов и иногда перед согласными в начале (*Г<sup>ʒ</sup>рачев* — *Горячев*, *мальчик<sup>ʒ</sup>* — *мальчишка*, *бежал* — *сбежал* и т. п.). Характерно, что эти призвуки, если они вообще «замечаются» аудиторами, воспринимаются ими чаще всего как редуцированные *a* или *o*, так как редукция именно этих фонем в безударных слогах (исключая первый предупредительный) чаще всего даёт звук *ʒ*.

Пропуски гласных, если они не обусловлены контекстом, являются, вероятно, результатом своего рода «поправки» на речь глухонемого (нами не зарегистрировано ни одного случая объективного пропуска гласной). Услышав произнесённое «в тетради», аудитор воспринимает «в тетрадь», как бы допуская возможный в речи глухонемого призвук после *д'*. Пример подобный поправки на речь глухонемого мы встречаем и при «обратных заменах» фонем, когда аудитор, зная, что глухонемой произносит *и* как *ш*, воспринимает вместо «картошку» — «карточку».

Ошибки аудиторов, основанные на таких «поправках», показывают, что знакомство с особенностями речи глухонемых вообще, и данного глухонемого в частности, имеет и свои теневые стороны, приводя в отдельных случаях к ложным «догадкам-поправкам». Конечно, такие случаи сравнительно редки и не могут снизить роль приспособления слуха к особенностям произношения глухонемых, как фактора, в огромной мере облегчающего понимание их речи. Это становится очевидным при сравнении понимания речи одного и того же глухонемого его учителем, его родными или знакомыми и посторонними лицами, особенно теми, кто никогда не слышал речи глухонемых.

Если рассматривать пропуск гласных аудиторами, как «поправку» на предполагаемый призвук, то и вставку и пропуск гласных надо рассматривать как ошибки, имеющие общую природу.

Говоря о роли пропусков и вставок гласных для понимания речи глухонемых, нельзя упускать из виду того обстоятельства, что гласные являются слогаобразующими звуками.

Число слогов, наряду с ударением, является существеннейшей основой ритма. Следовательно, важность произношения гласных для внятности речи мы должны рассматривать ещё и с этой стороны. Тут гласные перестают уже быть для нас фонемами; их фонологические различия отходят на второй план. Если, рассматривая гласные как фонемы, мы интересовались ошибками на замену их, то применительно к гласным — носителям слога такие ошибки для нас безразличны.

В данном случае нас интересуют как раз ошибки произношения, заключающиеся в вставке или пропуске гласных. Эти ошибки резко нарушают ритмическую структуру слова, затрудняя тем самым понимание речи.

Сопоставление общего числа пропусков и вставок гласных аудитором (73) с числом замен гласных и согласных фонем (405) показывает, что призвуки в речи глухонемых, хотя и снижают внятность их речи, но не в такой мере, как дефектное произношение фонем, приводящее к их заменам.

Пропуски или вставки согласных фонем, как это видно из табл. 5, встречаются сравнительно реже, чем гласных. Эти ошибки чаще всего носят вторичный характер, т. е. являются результатом, а не причиной ошибочного восприятия слова.

Вместе с тем можно отметить ряд случаев, когда пропуск согласной фонемы аудитором имел в своей основе либо пропуск, либо недостаточную громкость произношения фонемы испытуемым, т. е. ошибка аудитора носила первичный характер, причём более других фонем оказались подвержены выпадению *j* и *л'* (например: *Анна* вместо *Елена*, вследствие выпадения ослабленного *j*, назализованного произношения *л'*, или *Иде* вместо *Лиде* — из-за ослабленного *л*).

Если, говоря о влиянии призвуков на внятность речи глухонемых, мы указывали, что призвук, симулируя гласную фонему, резко изменяет ритмическую структуру слова и тем затрудняет его восприятие, то пропуск и вставка согласного не влечёт за собой непосредственно подобной деформации ритмики слова. Есть, однако, случаи, когда выпадение согласного косвенным образом изменяет слоговой состав слова. Это происходит, если выпадает согласный, стоящий между гласными фонемами. В таких случаях нередко происходит стяжение гласных, в результате которого из двух слогов получается один и, следовательно, один слог теряется.

В наших материалах примерами подобных случаев являются замены слов: *делают* — *дают*, *Елена* — *Анна*. В обоих примерах крайне ослабленное *л'* приводит к его выпадению в восприятии, что влечёт за собою стяжение гласных и превращение трёхсложных фонемосочетаний в двусложные.

### в) Роль словесного ударения

Перейдём к рассмотрению тех данных нашего эксперимента, которые могли бы характеризовать роль правильности словесного ударения для внятности речи наших испытуемых<sup>1</sup>. Тексты использованных нами в экспериментах фраз включают более 400 слов. Исследуя данные эксперимента относительно словесного ударения, мы для простоты дела не принимали в расчёт слова односложные, так что общее число слов, на материале которых был проведён анализ, составило 341 слово.

Испытуемые произносили слова либо с правильным ударением, либо с неправильным, либо монотонно. В некоторых случаях было отмечено двойное ударение (в словах из трёх, четырёх и большего числа слогов) и даже тройное (в словах, состоящих из четырёх слогов и более), но подобные случаи встречались редко (не более 4,1% всех произнесённых слов), и поэтому мы позволили себе пренебречь ими.

Данные эксперимента показывают, что слова, произнесённые с пра-

<sup>1</sup> Подробный анализ данных эксперимента, касающихся ударения, см. в статье сотрудницы нашей лаборатории Л. М. Суржиковой „К вопросу об особенностях словесного ударения в речи глухонемых“. Сб. „Учебно-воспитательная работа в специальных школах“, 1947, вып. 1—2. Учпедгиз.

вильным ударением, были поняты аудиторами правильно в 74,5% всех случаев, тогда как слова, произнесённые с неправильным ударением и монотонно, дали соответственно лишь 61,9% и 58,5% правильного понимания.

Сопоставление приведённых цифр прежде всего наглядно показывает, что правильное ударение является одним из факторов, способствующих пониманию речи. Вместе с тем, анализируя индивидуальные данные, мы обнаруживаем, что правильность словесного ударения представляет собою второстепенное качество произношения глухонемых по сравнению с чистотой произносительного исполнения фонем. Чем иначе можно объяснить, что слова, произнесённые с неправильным ударением испытуемым М., были поняты в 89,5% всех случаев, тогда как, например, у испытуемой П. аудиторы поняли всего 62,7% слов, произнесённых с правильным ударением, а у испытуемой К. — лишь 42,4%?

Ударение в связи с числом слогов, составляющих слово, несомненно является существеннейшим элементом ритмической организации слова. Ударение определяет качественные видоизменения фонем, особенно гласных. В некоторых случаях, как мы видели, ударение является решающим фонологическим средством, определяющим значение слова. Неудивительно поэтому, что правильность ударения при прочих равных условиях способствует внятности речи. И всё же приведённые нами данные убедительно доказывают второстепенность словесного ударения, как фактора внятности, в сравнении с правильностью дикции.

Далее, чрезвычайно интерес представляет тот факт, что неправильное ударение имеет тот же эффект, что и монотонное произношение слов<sup>1</sup>, причём процент понимания при неправильном ударении оказывается даже несколько выше, чем при монотонном произношении слов (что, впрочем, могло быть случайным, так как разница в цифрах слишком незначительна). Этот факт как будто противоречит приведённому выше мнению Енько, который предпочитал монотонную речь глухонемых речи с отчётливым, но неправильным ударением.

Действительно, полученные нами данные представляют собою своего рода парадокс. Рассматривая различные дефекты произносительного исполнения фонем, мы видели, что частные фонологические ошибки произношения, выразившиеся в замене одной фонемы другой, более затрудняли понимание речи, чем ошибки антропофонические, нейтральные. И здесь, применительно к ударению, можно было ожидать, что монотонное произношение, как более нейтральный дефект, даст и более благоприятный результат в отношении понимания слов, чем неуместное употребление ударения. Но факты противоречат такому предположению. Как же объяснить это противоречие?

Мы полагаем, что объяснение здесь заключается в том, что речь наших испытуемых, как и вообще большинства глухонемых, характеризуется так называемым «слабоцентрализующим» ударением, т. е. таким ударением, при котором ударный слог сравнительно мало отличается по напряжённости от безударных и которое не влечёт за собою резких изменений в качестве произношения фонем.

Из сказанного следует, что ударение в речи глухонемых вообще слабо выражено и близко к монотонии, чем и объясняется, вероятно, приблизительно одинаковый эффект, полученный в наших опытах для монотонного произношения слов и неправильного употребления ударе-

<sup>1</sup> Мы не касаемся разновидностей монотонного произношения, о которых см. в упомянутой выше работе Л. М. Суржиковой. Здесь под монотонным произношением слов мы разумеем отсутствие выделения какого-либо слога слова по напряжённости его произношения.



ния. Правильность нашего предположения следует проверить специальным экспериментом, в котором должна быть сопоставлена внятность произношения одного и того же испытуемого при последовательном его переключении с монотонного произношения на произношение с отчётливым правильным, а затем неправильным ударением.

Сопоставляя дикцию и ударение, как факторы внятности произношения глухонемых, мы установили ведущую роль первой и второстепенную — второго. Как же изменяется значимость ударения в зависимости от качества дикции?

Наши данные показывают, что обычно правильное ударение приобретает тем большее значение, чем хуже произношение фонем. Так, правильное и неправильное ударение у испытуемого М. даёт в понимании слов колебание между 91,1 и 89,5%, тогда как понимание аудиторами слов в зависимости от правильности ударения даёт для испытуемой Кз. колебание между 42,4 и 29,8%, а для испытуемой К. — между 78,9 и 50,6%.

Работа над словесным ударением, как один из разделов работы над произношением, должна занять подобающее ей место в школе глухонемых, ибо мы видели, что правильное ударение способствует внятности речи. Нельзя при этом забывать, что усвоение правильного ударения в словах представляет для глухонемого значительные трудности ввиду ограниченности его речевой практики. Тем большую заботу должны проявить здесь учитель, воспитатель и родные глухонемого. Только систематический контроль со стороны окружающих может обеспечить прочное усвоение глухонемым ударения. Мало того, нужно осуществить мысль покойного акад. Щербы, который настойчиво рекомендовал ввести систематическое обозначение ударения в словах во всех учебниках и книгах для чтения глухонемыми, по крайней мере, в младших классах.

#### г) Роль ритмического членения фразы

В заключение остановимся на зависимости понимания речи наших испытуемых аудиторами от ритмического членения фразы.

Как известно, наша речь распадается на более или менее законченные по смыслу целые, которые называют обычно ф р а з а м и. «Фраза, — говорит проф. Бернштейн, — чётко отграничена в потоке речи от смежных фраз — при помощи средств мелодических (движение высоты голоса), отчасти динамических (движение произносительной напряжённости), и, обычно, также паузальных» [18, стр. 47].

Не подлежит сомнению, что отграничение фраз друг от друга при помощи указанных средств, выделяя в речи определённые смысловые единицы, значительно способствует пониманию речи.

Но, говоря о фразе как единице речи, нельзя забывать, что она сама по себе представляет более или менее сложное единство своих собственных структурных элементов, взаимоотношение которых выражается с помощью тех же ритмико-мелодических средств.

В отдельных случаях фраза может совпадать со словом, которое принимает тем самым на себя её функции и выражает некоторую законченную мысль. При этом и смысл слова-фразы может варьировать в зависимости от его мелодики и ритмики (темп, напряжённость произнесения), что видно, например, на сопоставлении таких слов-фраз: *Пожар. Пожар! Пожар?*

Если фраза состоит из двух, трёх и большего числа слов, то мы видим, что смысл её определяет в произношении ритмико-мелодическую характеристику всей цепи слов в целом и каждого слова в отдельности.

Но чаще фраза не представляет собой единой цепи слов, а распадается на так называемые синтагмы. Синтагма является уже мельчайшим, далее неразложимым единством смысла и ритмико-мелодического компонента живой речи.

Так, фраза «Вчера утром я отправился за город подышать свежим воздухом» отчётливо распадается на три синтагмы: Вчера утром|я отправился за город подышать свежим воздухом<sup>1</sup>. Здесь каждая синтагма представляет мельчайший кусочек речи-мысли, сохраняющий ещё известную ритмико-мелодическую характеристику, которая ему присуща в данной фразе. При очень медленном произнесении (например, при диктовке) между ними ещё можно сделать паузы, не нарушая ритмико-мелодического единства фразы, тогда как дальнейшее расчленение синтагм на слова или случайное соединение слов неизбежно ведёт к разрушению этого единства, например: Вчера |утром я| отправился| за город подышать| свежим воздухом и т. п.

Синтагма может состоять из одного слова. Например, в фразе: «Ленинград — крупный индустриальный центр» — две синтагмы, из которых первая образована одним словом.

Если фраза состоит из цепи слов, не разложимой далее по смыслу и своему ритмико-мелодическому рисунку, то, очевидно, что фраза совпадает с синтагмой (например: «Мы пошли в театр»).

В другом случае, когда фраза состоит из одного слова, фраза, синтагма и слово совпадают друг с другом (как, например, в приведённом выше слове-фразе «Пожар!»).

Как взаимное отграничение фраз облегчает понимание нормальной речи, так и расчленение фразы на синтагмы, отражая членение мысли, облегчает понимание фразы, т. е., в конечном счёте, опять-таки способствует пониманию связной речи.

Ритмико-мелодическая организация фразы является необходимой базой для реализации фразового ударения, посредством которого говорящий выделяет главный элемент своей мысли. В связи с темой нашего исследования мы пытались установить, в какой мере отражается на внятности речи наших испытуемых нарушение фонетической структуры фразы.

Поскольку испытуемыми являлись глухонемые, из понятия фонетической организации фразы нам пришлось исключить мелодический компонент (см. стр. 9 и 11), а из компонента ритмического мы выделили членение фразы при помощи пауз, что наиболее отчётливо удастся проследить в речи и чтении глухонемых, так как, неэкономно расходуя при произнесении слов воздух, они отличаются «коротким» речевым дыханием, требующим частого возобновления запаса воздуха и тем самым частых пауз для вдоха.

Регистрация произношения наших испытуемых показала, что с точки зрения членения фразы при чтении вслух их можно разделить на две группы. Первая группа испытуемых обнаруживает тенденцию к пословному чтению фразы (испытуемые Т., К., М.), причём у одного из испытуемых данной группы нередко можно отметить даже отделение предлогов и союзов от слов, с которыми они связаны в единой синтагме (М).

Вот образцы их произношения:

Аня|с Людой| лепят| на скамейке| чашки| из глины (Т.).

Четырнадцатого| июля| Вера Львовна| выехала| на автомобиле| в Горький (К.).

<sup>1</sup> Вертикальные чёрточки означают границы между отделяемыми друг от друга в речи группами слов.

Рая| с Юрой| вырезают| на| столе| игрушки| из| картона (М.).

Для второй группы испытуемых характерно менее дробное расчленение фразы, причём у двоих из испытуемых паузы часто не соответствуют границам синтагм (Д., Кз), тогда как у третьей разрушение синтагм паузами встречается сравнительно редко (П.).

Приводим образцы произношения фраз испытуемыми этой группы: Мать затопила| печь, чтобы приготовить обед (Д.).

Когда они были| в зоопарке, шёл дождь (Кз.).

Лида и Веня| кормили на кухне| маленького щенка (П.).

У всех испытуемых как первой, так и второй группы, паузы, как правило, связаны со вдохом.

Повидимому, пословное чтение испытуемых первой группы, обусловлено привычкой, усвоенной в процессе школьного обучения, так как в спонтанной речи, стремясь выразить некоторую цельную мысль, они произносят фразы более связно.

Второй группой испытуемых принцип связного произношения слов при чтении, видимо, усвоен.

Но здесь обращает на себя внимание тот факт, что испытуемые Кз. и особенно Д., чувствуя чисто физиологическую потребность сделать вдох, делают дыхательную паузу, часто не сообразуясь со смыслом, тогда как П., как правило, «приурочивает» дыхательную паузу к концу синтагмы или фразы.

Объяснение этому факту нужно искать в том, что П. по своему интеллектуальному и общеречевому развитию значительно превосходит остальных испытуемых, и привычные нормы членения речи-мысли дисциплинируют её речевое дыхание, подчиняя себе физиологию дыхания и недопуская разрушения синтагм. Подобное же влияние общеречевого развития на членение фразы мы имели случай продемонстрировать у интеллигентной взрослой глухонемой на одной из конференции сурдопедагогов в школе глухонемых НИИД.

Речевое дыхание глухонемых представляет весьма сложный и важный предмет, которому должно быть посвящено специальное исследование.

Но нас в настоящий момент интересует не речевое дыхание глухонемых само по себе, а те последствия для внятности, которые имеет расчленение фразы паузами для вдоха.

Прежде всего все аудиторы относительно разных испытуемых отмечают, что раздельное произношение слов облегчает понимание, тогда как связное произношение превращает речь в неуловимый «поток звуков», нарушает её «членораздельность».

Анализируя ошибки аудиторов, мы видим, что, наряду с плохой дикцией или ошибочным ударением, многие из них, действительно, имеют своей причиной слитное произношение слов, которое часто влечёт за собою ошибки восприятия, выражающиеся в слиянии или расщеплении слов, в смещении их границ и т. п., короче — в нарушении границ между словами, как самостоятельными фонетическими структурами. Сотрудником лаборатории аспирантом В. И. Б е л ь т ю к о в ы м собрана значительная коллекция подобных ошибок.

Приведём некоторые из них:

1. Слияние слов: *Симе Ланте(вой)→Самолёт.*

*Катя Резнова→каторжного, в парте синий→в партбшине.*

*Клава и Яша→коновалоша (бессмыслица!) и т. п.*

2. Расщепление слов: *Крючков→открыл шкаф, кондуктор→когда доктор, ножом→наш дом и т. п.*



### 3. Смещение границ слов: *Боря Никитин* → *Баранихин сын* и т. п.

Ошибки первого и третьего типа обычно имеют в своей основе слитное произношение слов испытуемыми, ошибки же второго типа снова являются собою пример «поправки» на речь испытуемого: аудитор как бы предполагает слитное произношение двух самостоятельных слов.

Наши данные показывают, что ошибки аудиторов, выражающиеся в нарушении границ слова, возникают независимо от того, соответствуют ли в произношении испытуемых слитно произносимые группы слов синтагмам или не соответствуют: обоим случаям слитного произношения аудиторы предпочитают пословную речь.

Отсюда мы можем заключить, что если общий качественный уровень произношения слов (дикция, словесное ударение) не достигает известного минимума, то слитное произношение слов в фразе, хотя бы оно и согласовалось с членением фразы на синтагмы, затрудняет понимание речи.

Но значит ли это, что для глухонемых вообще речь по словам предпочтительнее связной речи? Конечно, нет. Вряд ли следует сомневаться в том, что по достижении известного минимального уровня в качестве, главным образом, дикции, членение фразы на синтагмы, со слитным произнесением составляющих их слов, должно превратиться из отрицательного фактора внятности в положительный.

К сожалению, мы не можем доказать этого данными нашего эксперимента, так как испытуемые М. и Т., обладающие довольно хорошей дикцией, произносили фразы по словам.

С точки зрения педагогической практики следует, видимо, отстаивать требование связного произношения синтагм, помня, однако, что внятность произношения глухонемых может от этого выиграть лишь в том случае, если учащиеся достигнут достаточно ясной дикции и овладеют словесным ударением. В противном случае произношение фразы по словам будет для окружающих предпочтительнее<sup>1</sup>.

### III. ВЫВОДЫ

Резюмируем основные положения, к которым мы пришли в связи с анализом экспериментальных данных:

1. Степень понимания речи глухонемого зависит, наряду с внятностью произношения, от квалификации аудитора, смыслового содержания и лексико-грамматического оформления произносимого речевого материала, а также от ситуации, в которой происходит восприятие речи.

2. Восприятие фонем является существенным условием акустического восприятия речи.

Сравнительная ценность фонем для внятности речи определяется частотой их употребления, а также их антропофоническими свойствами, выступающими на фоне используемой в языке системы противопоставлений.

3. Дефектное произношение фонем влечёт за собою затруднение в понимании речи. Дефектное произношение разных фонем в различной мере отражается на внятности речи.

<sup>1</sup> Здесь, в соответствии с темой работы, мы касаемся произношения с точки зрения той роли, какую оно играет для выполнения коммуникативной функции устной речи. Но не следует забывать, что устная речь является для глухонемого и орудием мышления. С этой точки зрения пословное произношение или чтение, фиксирующее внимание глухонемого на отдельных элементах фразы, конечно, может только тормозить развитие у него способности схватывать смысл фразы при чтении и формулировать свою мысль связной речью.

4. Разные по своему характеру дефекты произношения одних и тех же фонем в различной степени отражаются на внятности речи.

Следует различать антропофонические и фонологические дефекты произношения фонем.

5. Из числа антропофонических дефектов произношения наиболее затрудняют понимание дефекты с фонологической тенденцией.

6. Фонологический дефект тем сильнее снижает внятность речи, чем более употребительна дефектная фонема и фонема её заменяющая, а также чем более разнятся обе фонемы по антропофоническим и фонологическим признакам.

7. Смещение гласных и согласных в произношении испытуемых и восприятии аудиторов встречается весьма редко, что является следствием вообще довольно резко выраженной противопоставленности этих двух групп фонем.

8. Нарушение противопоставления между гласными и согласными может привести к полной невнятности речи.

9. Небольшое число гласных фонем, особенно в русском языке, в значительной мере обуславливает их антропофоническое взаиморазличие, которое, в свою очередь, облегчает их различие на слух.

10. Резкое антропофоническое различие гласных сохраняется в нормальной речи только в ударных слогах, тогда как в безударных слогах это различие значительно ступёвывается.

11. В речи глухонемых качество гласных сравнительно мало зависит от степени их ударности.

12. Ошибки в восприятии слов аудиторами идут более за счёт дефектного произношения согласных, чем гласных, т. е. дефекты согласных в общем более отражаются на внятности речи, чем дефекты гласных.

13. Наибольший процент замен падает на гласные *э* и *и*, наименьший — на *ы*, *а*. Высокий процент замен для *э* и *и* идёт за счёт тенденции к широкому их произнесению, чему способствует твёрдое произнесение испытуемыми согласных, предшествующих *э* и *и*.

Эти замены не могут не отразиться на внятности речи, так как они тормозят подстановку мягких фонем на место твёрдых.

14. Для снижения количества ошибок в восприятии гласных *э* и *и*, а также мягких согласных, достаточно произношение *и* как переднего *ы*, а *э* — в умеренно широком его варианте, что обеспечит возможность вторичного восприятия мягких согласных на основе подстановки.

15. Редкая замена фонемы *а* обусловлена, вероятно, удовлетворительным произношением её у испытуемых, а также её употребительностью в речи.

Процент заменяемости *ы* не показателен ввиду недостаточности статистического материала.

16. Пропуски и вставки фонем в восприятии встречаются по группе гласных чаще, чем по группе согласных.

17. Вставки гласных обусловлены наличием в произношении испытуемых призвуков, характерных для речи глухонемых.

В качестве вставок у аудиторов служат, главным образом, фонемы *а* и *о*, как наиболее употребительные и дающие при редукации звук, близкий по своему характеру к призвукам в речи глухонемых.

18. Пропуски гласных, если они не обусловлены контекстом, являются в большинстве случаев, вероятно, результатом поправки на речь глухонемого.

19. Вставки и пропуски гласных, резко нарушая ритмическую структуру слов, затрудняют их восприятие всё же не в такой степени, как дефектное произношение фонем.

20. Пропуски и вставки согласных фонем встречаются сравнительно редко и имеют обычно вторичный характер.

21. Пропуск согласной фонемы может послужить косвенной причиной деформации слоговой ритмики слова.

22. Правильное словесное ударение является одним из факторов, способствующих пониманию речи. Однако правильность словесного ударения является второстепенным качеством произношения глухонемых в сравнении с чистотой произносительного исполнения фонем.

23. Ошибочное ударение не более снижает внятность речи, чем монотонное произношение, что объясняется слабой выраженностью ударения в речи глухонемых, близкой к монотонии.

24. Правильное ударение приобретает тем большее значение для внятности речи, чем хуже произношение фонем.

25. Расчленение говорящим фразы на синтагмы облегчает понимание речи, но если у глухонемого общий качественный уровень произношения слов (дикция, ударение) не достигает известного минимума, то слитное произношение слов в фразе, хотя бы оно и согласовалось с членением фразы на синтагмы, затрудняет понимание.

Только по достижении этого минимума членение фразы на синтагмы, со слитным произношением входящих в них слов, должно превратиться из отрицательного фактора внятности в положительный.

Нам остаётся ещё раз указать на то, что данная работа является первой попыткой экспериментального исследования чрезвычайно сложной проблемы, и потому сделанные нами выводы носят сугубо предварительный характер и должны быть проверены, дополнены и углублены в дальнейших исследованиях.

Однако мы твёрдо убеждены в том, что только на основе разрешения проблемы внятности возможно установить те нормы произношения, достижение которых было бы практически доступно и достаточно для того, чтобы глухонемой обрёл в устной речи действительно надёжное средство общения с окружающими.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Енько П. Д., Методика обучения глухонемых. Ч. I, С.-Петербург, 1907.
2. Лаговский Н. М., Обучение глухонемых устной речи. С.-Петербург, 1911.
3. Енько П. Д., Методика обучения глухонемых. Ч. II, С.-Петербург, 1912.
4. Bell A. G., The Mechanism of Speech. New York and London, 1906.
5. The Volta Review, January, 1943, Speech Teaching in Schools for the Deaf.
6. Флери В. И., О преподавании изустного слова. С.-Петербург, 1859.
7. Рау Ф. А. и Ф. Ф., Методика обучения глухонемых произношению. Учпедгиз, 1941.
8. Щерба Л. В., Фонетика французского языка. Учпедгиз, 1937.
9. Сэпир Эд., Язык. Введение в изучение речи. Перевод с английского А. М. Сухотина. М.-Л., 1934.
10. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии. Москва, 1940.
11. Блинков С. М., Завьялова Е. Н., Мохова Т. М. и Шиф Ж. И., Восстановление речи в случае афазии с зеркальным чтением и письмом. „Известия Академии педагогических наук РСФСР“, вып. 2, Москва, 1945.
12. Занков Л. В., Проблемы речи, её расстройств и восстановления. „Известия Академии педагогических наук РСФСР“, вып. 2, Москва, 1945.
13. Пешковский А. М., Десять тысяч звуков. Сборник статей, Ленинград, 1925.
14. Ржевкин С. Н., Слух и речь в свете современных физических исследований. М.-Л., 1936.
15. Щерба Л. В. и Орфинская В. К., Об особенностях восприятия речи при радиопередаче. Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей. Москва, 1936.
16. Соколов А. Н., Внутренняя речь и понимание. Учёные записки Государственного научно-исследовательского института психологии, т. II, Москва, 1941.
17. Егоров Т. Г., Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения. „Известия Академии педагогических наук РСФСР“, вып. 2, Москва, 1945.



18. Бернштейн С. И., Вопросы обучения произношению. Москва, 1937.
- 19 Швачкин Н. Х., Фонематическое развитие детской речи (диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, рукопись).
20. Богородицкий В. А., Гласные без ударения в русском языке. Очерки по языковедению и русскому языку. Учпедгиз, 1939.
21. Суржикова Л. М., К вопросу об особенностях словесного ударения в речи глухонемых. „Учебно-воспитательная работа в специальных школах“, 1947, вып. 1—2, Учпедгиз.
22. Шиф Ж. И., О нарушениях сравнения при чтении. „Известия Академии педагогических наук РСФСР“, вып. 2, Москва, 1945.

## THE SPEECH INTELLIGIBILITY OF THE DEAF AND ITS FACTORS

*by F. F. RAW*

The teaching of oral speech is one of the most important tasks of the special school. The deaf are not able to master the pronunciation to the same degree of perfection as children who can hear. The improvement of the methods and technique of teaching pronunciation, the application of different instruments and apparatuses greatly contribute to the improvement of the quality of pronunciation, but the speech of the deaf has always some defect which makes it difficult to understand.

The aim of this experimental work was to find out which of the defects of pronunciation have a greater influence on the intelligibility of speech, and which are of a lesser significance.

The results of the experiment show that the intelligibility of the speech of the deaf is greatly due to the clearness of the pronunciation of phonemes and especially of consonants. The influence of different defects in pronouncing phonemes on the intelligibility of speech is closely connected with the frequency of the use of a given phoneme in speech, with its relation to the other phonemes of the Russian language and with the nature of the defects.

There are two principal groups of mistakes in pronunciation: 1) phonological (the substitution of one phoneme by another) and 2) antrophonique (a wrong pronunciation of the same phoneme).

In most cases the misunderstanding of the speech of the deaf is due to their phonological mistakes, although some of them are not of great significance (as for instance, the substitution of hard consonants for soft).

The most important factor in the intelligibility of speech is the correct stress in the word itself. The worse the pronunciation, the greater the importance of correct stress.

The experiment has shown that when the pronunciation of phonemes is defective and stresses are wrong, contracted pronunciation of words in sentences makes the understanding of speech even more difficult.

The author comes to the conclusion that the differentiation between the more important and the occasional defects of pronunciation of the deaf will make it possible to establish such standards of pronunciation the mastering of which will be practically possible and sufficient to make the speech of the deaf comprehensible to the audience.

## К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ СВЯЗИ СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ ГЛУХОНЕМЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

М. А. ТОМИЛОВА

кандидат педагогических наук

### 1. ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ НАБЛЮДЕНИЙ

В данной статье представлены материалы наблюдений над тем, как строят предложения ученики I класса (уже обучавшиеся в подготовительном классе) школы глухонемых в первых самостоятельных работах по русскому языку. Наблюдения проводились в процессе обучения, причём исследователь являлся одновременно и учителем в данном классе. Обучение словесной речи велось с преобладанием письменного метода в соответствии с новой программой по русскому языку для школ глухонемых<sup>1</sup>. Учитель пользовался приёмами, принятыми в школах глухонемых, а также известными ему из методики и практики массовой школы, стремясь выполнять те требования общей и специальной дидактики, которые являются твёрдо установленными. В качестве основы всей работы по русскому языку были приняты три принципиальных положения:

1. Ведущим компонентом должно быть развитие мышления учащихся.

2. Необходимой предпосылкой при обучении глухонемых русскому языку должно быть создание у них потребности в словесной речи.

3. Основой обучения русскому языку должно являться усвоение простого нераспространённого и распространённого предложения с глагольным сказуемым.

Языковые категории вводились постепенно. Мы не будем здесь подробно разбирать этот вопрос, так как все основные положения освещены в объяснительной записке в программе по русскому языку<sup>2</sup>. Мы старались следовать выдвинутым там положениям. Используя уже известные методы обучения словесной речи, учитель (он же — исследователь) проводил в процессе обучения тщательное наблюдение над особенностями усвоения русского языка глухонемыми учениками I класса, с тем, чтобы в результате последующего анализа собранных наблюдений, а также анализа приёмов обучения, сделать те или иные методические выводы.

К разбору ошибок были привлечены сами учащиеся. Учитель, проверив письменную работу или выслушав составленное устное предложение, обычно спрашивал ученика, указывая на ошибку: «Почему ты так написал (сказал)?» Этот вопрос он задавал только в случаях нарушения тех правил, которые уже были хорошо усвоены учениками данного класса. Оказалось, что все ученики давали при этом объяснения, приводили мотивы, почему они написали так, а не иначе (с их точки зрения напи-

<sup>1</sup> Программы школы для глухонемых. Русский язык. Наркомпрос РСФСР, 1944.

<sup>2</sup> См. вышеупомянутую программу.

санное не было ошибкой). Этим путём удалось установить, что ученики I класса в своих начальных самостоятельных работах несколько по-иному выделяют главные и второстепенные члены предложения и устанавливают между ними связи, чем это принято в русском языке. Выявление этих фактов и правильное их объяснение имеет большое значение для постановки первоначального обучения русскому языку в школе глухонемых.

Необходимо указать, что ошибок, подобных приведённым ниже, встречалось не так много в работах учеников данного класса, потому что учитель добивался того, чтобы ученики понимали и усваивали правильное построение предложений. Эти примеры тем более интересны, что факты своеобразного понимания связи слов в предложении были выявлены учителем не на первоначальном этапе обучения словесной звуковой речи, а лишь после того, как учащиеся стали самостоятельно применять согласование. Вероятно, своеобразное понимание связи слов в предложении имело место и до этого, но, поскольку ученики пользовались вначале теми словами и способами построения предложений, которые они узнали от учителя, таких ошибок в работах учащихся не было. Эти ошибки обнаружились, когда ученики стали смелее составлять предложения, вышли за пределы школьного материала и начали самостоятельно выражать свои мысли при посредстве словеснозвуковой речи. Тем более интересны эти ошибки для исследования.

В данной статье мы ограничиваемся лишь рассматриванием фактов более тесного сближения сказуемого-глагола с группой дополнений. Группа дополнений может быть выделена для рассмотрения, так как дополнения занимают особое положение среди других членов предложения. Академик И. И. Мещанинов делит все члены предложения на три основных группы: г л а в н ы е — подлежащее, сказуемое и в некоторых языках прямое дополнение; з а в и с и м ы е — определения и обстоятельства и с а м о с т о я т е л ь н ы е — второстепенные члены-дополнения [1, стр. 178—179]. Академик А. А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» также выделяет дополнения в особую группу среди второстепенных членов предложения. Он различает простые дополнения, выраженные косвенными падежами существительных, и релятивные (относительные), выраженные посредством сочетания предлогов или предложного наречия с косвенным падежом существительного [3, стр. 311]. Нами разобраны случаи более тесного сближения сказуемого-глагола с прямым дополнением и простыми дополнениями (по терминологии А. А. Шахматова).

## II. ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СВЯЗИ СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ ГЛУХОНЕМЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

### 1. Согласование сказуемого-глагола с прямым дополнением

Приводим примеры из работ учеников I класса<sup>1</sup>.

8 февраля 1945 г. Учащиеся списывают с доски условие и вопрос задачи. В вопросе задачи написано: «Сколько книг получил ученик?»

Ученик, показывая на слова: к н и г п о л у ч и л, спрашивает: Почему написано получил? Надо писать: книги получили. Ведь говорится не об одной книге, а о многих.

В данном случае глухонемой ребёнок соединил сказуемое-глагол не с подлежащим ученик, а с дополнением книг. Действие-процесс

<sup>1</sup> Класс был скомплектован и начал заниматься со второй четверти 1942/44 уч. г.



и прямой объект, на который переходит действие, более тесно сближены, чем подлежащее и сказуемое.

Приводим ещё несколько примеров.

3 апреля 1945 г. Ученица К. самостоятельно написала сочинение о том, как она провела выходной день. В сочинении имелось предложение: «Я увидел мальчик». На вопрос учителя, почему она написала «Я увидел», ученица объясняет мимикой, что она увидела м а л ь ч и к а, поэтому надо писать у в и д е л, а не у в и д е л а и долго не соглашалась исправлять.

8 апреля 1945 г. Ученик Н. пишет в дневнике: «Я сказала маме и папе...» и в следующем предложении: «Я сказал папе...»

25 апреля 1945 г. Ученик Н. самостоятельно пишет сочинение об экскурсии в Парк культуры. Он пишет о себе. «Вова поймали два мухи». На вопрос учителя, почему он написал п о й м а л и, ученик отвечает: «П о й м а л и д в а м у х и», подчёркивая усилением голоса слово «д в а» и показывая два пальца. Ученик согласует сказуемое-глагол с прямым дополнением.

22 сентября 1945 г. Делается запись в дневнике погоды. Ученики обращают внимание на то, что деревья раскачиваются, потому что на улице ветер, и просят назвать это словом. Глагол «качать» уже известен ученикам, но они забыли его за летние каникулы. Учитель записывает на доске: «Ветер качает деревья». Двое учащихся — В. и Н. — спрашивают: «Почему «к а ч а е т»? Деревьев много, надо писать «к а ч а ю т». Они соединяют глагол-сказуемое «качает» с дополнением «деревья».

Мы привели наиболее типичные примеры из ряда записанных в процессе наблюдений самостоятельных высказываний, а также из письменных работ учеников I класса школы глухонемых.

Приводим пример, в котором это более тесное сближение нашло своё выражение уже не в своеобразном согласовании, а в полном слиянии сказуемого-глагола и прямого дополнения в одно слово.

31 января 1945 г. Учащиеся упражнялись в образовании будущего времени составного (1-е лицо единственного числа). После того, как были проделаны упражнения с помощью учителя, ученики выполняли эту работу самостоятельно. На доске записаны примеры:

Я чистил зубы

и т. д.

Я буду . . . . . зубы

и т. д.

Ученик Ф.<sup>1</sup> написал «я буду зубить» вместо «я буду чистить зубы». Он слил в одно слово сказуемое-глагол и прямое дополнение. Более тесная связь сказуемого-глагола и прямого дополнения, чем это имеет место в нормальной речи, у других учеников (как это видно из вышеизложенного) обнаруживается в согласовании сказуемого-глагола с прямым дополнением.

В этой связи для нас большой интерес представляет указание акад. Мещанинова о том, что положение объекта неодинаково в разных языках [2, стр. 83, 101, 127, 165, 168]. Более подробно он разбирает синтаксическое положение прямого дополнения в различных языковых системах в своей последней работе «Члены предложения и части речи». Акад. Мещанинов считает, что на то или иное синтаксическое положение прямого дополнения влияет также и смысловое значение сказуемого глагола. Чем более конкретное производительное действие обозначает глагол, тем более тесно связан он с прямым дополнением, обозначающим

<sup>1</sup> Ученик Ф. отличается от других учащихся класса тем, что он особенно медленно выделяет отдельные части в целостном восприятии, хотя это и не умственно-отсталый ребёнок.

предмет, на который переходит действие. Так, в двух предложениях: «Ученики берут тетради» и «Ученики поют (романс)» будет различная связь между глаголом-сказуемым и прямым дополнением. В первом предложении эта связь более тесная, чем во втором [1, стр. 158].

В некоторых языках, как например, в гиляцком, действие и предмет, на который переходит действие, передаются как одна синтаксическая единица, прямое дополнение входит в группу сказуемого, сливаясь с ним в один член предложения. Акад. Мещанинов считает, что «прямого дополнения, как такового, в гиляцком языке нет, хотя выражение прямого объекта и существует» [1, стр. 159].

В основе существующих формальных различий в синтаксическом положении прямого дополнения в разных языках лежит, по мнению акад. Мещанинова, различное восприятие объекта (предмета, на которое переходит действие) по отношению к самому действию. «Различное восприятие объекта по отношению к действию даёт слитное их построение, когда они не понимаются каждое в отдельности (например, в гиляцком языке), или, наоборот, раздельное, когда объект получает самостоятельное значение в предложении, выступая прямым дополнением, в особенности в языках аналитического строя» [1, стр. 30].

На более тесную связь глагола-сказуемого с прямым дополнением в чеченском языке указывает проф. Яковлев [6]<sup>1</sup>.

«Прямое дополнение потому является главным членом чеченского предложения, что сказуемое-глагол во всех тех случаях, когда согласование по классам может быть в нём выражено, всегда согласуется в переходном предложении с прямым дополнением» [6, стр. 51].

В бурят-монгольских языках есть глаголы, которые обозначают и действие и предмет, на который переходит действие. Например, при глаголе «шандагалба» невозможно спросить «юу шандагалба» (что...?), так как этот глагол обозначает «охотиться на зайца» (7, стр. 147). В этом случае налицо уже полное слияние в одно слово выражения действия и объекта.

Мы далеки от мысли проводить аналогию между ошибками глухонемого при овладении им системой русского языка и особенностями в установлении связи между предикатом и объектом в иноструктурных языках. Мы привели эти высказывания, чтобы показать, что своеобразие в установлении связей между членами предложения, наблюдающееся у глухонемых школьников, имеет аналог в особенностях, свойственных отдельным языковым системам.

В этой связи интересны и последующие замечания проф. Яковлева, относящиеся непосредственно к школьному преподаванию: «Признание в чеченском предложении трёх главных членов не осложняет школьного преподавания грамматики... Кроме того, прямое дополнение, как грамматическое отражение продукта труда и объекта вообще, представляет собою настолько важную категорию мышления, что её следовало бы выделять не только в чеченском, но и в школьном преподавании русского языка. Это имеет большое значение для умственного развития учащихся» [6, стр. 5].

Анализируя случаи применения согласований сказуемого-глагола с прямым дополнением в работах глухонемых учеников, мы должны помнить, что в подготовительном и I классах употреблялись переходные глаголы, обозначающие преимущественно конкретные действия, доступные непосредственному наблюдению. Эти действия учитель часто выполнял перед классом, и ученики могли их свободно представлять. Мы уже приводили

<sup>1</sup> Проф Н Ф Яковлев считает, что в чеченском языке есть три главных члена предложения: подлежащее, сказуемое и прямое дополнение.

выше замечание акад. Мещанинова, что глаголы-сказуемые, обозначающие конкретные действия, по смыслу более тесно связаны с прямым дополнением. Однако этот момент является сопутствующим, а не основным.

Факты сознательного применения глухонемыми согласования сказуемого-глагола с прямым дополнением установлены впервые. Пока ещё нет достаточных данных для их объяснения. Несомненно одно, что ученики I класса на уроках, когда речь шла о знакомом материале, правильно применяли согласование сказуемого-глагола (прошедшего времени — в роде и числе) с подлежащим. В самостоятельных работах, когда ученики пытались выразить новые мысли, создать что-то своё, они наряду с предложениями, в которых правильно применялось согласование сказуемого-глагола с подлежащим, строили и такие предложения, в которых сказуемое-глагол было согласовано с прямым дополнением. При этом учащиеся были убеждены в своей правоте.

Можно было бы указать два момента, которые, повидимому, способствуют возникновению установленного нами своеобразного понимания глухонемыми школьниками связи слов в предложении. Надо подчеркнуть, что в задачи нашего исследования не входило установление этих условий. Поэтому мы можем говорить о них лишь сугубо предположительно. Первым моментом, который необходимо отметить, является мимическая речь, с которой глухонемые дети приходят в подготовительный класс. В мимической речи обозначение процесса действия и объекта, на который переходит действие, во многих случаях сливаются в единый комплексный знак. Так, глухонемые дети, пришедшие в школу, одним комплексным знаком обозначают такие содержания, как «пить воду», «резать хлеб» и т. п., которые в системе русского языка требуют двух членов предложения: сказуемого-глагола и прямого дополнения. Единым комплексным знаком обозначаются и такие действия, как «кататься на лыжах», «ехать в метро» и т. д. В этом отношении членение мимического предложения приближается по своему характеру к тем словесным языкам, о которых уже упоминалось выше.

Вторым моментом являются особенности зрительных восприятий и представлений глухонемых школьников. В этой связи исключительный интерес представляет положение, высказанное И. М. Соловьёвым, что «... роль зрительных ощущений и восприятий в структуре сознания и психике глухонемого повышена по сравнению с той, которую они выполняют в психике слышащего человека»... И далее: что не только ощущения и восприятия, но «благодаря особому значению зрения для глухонемого, и зрительные впечатления находятся в ином, так сказать, отношении к его личности» [8, стр. 17, 19].

Можно предположить, что яркие зрительные представления, которые на основе восприятия возникают у глухонемых школьников, отражают процесс действия своеобразно: возможно, что в сознании глухонемого ребёнка выделяется, как главное, не деятель, а действие и тот предмет, на который переходит действие (мальчик *берёт* книгу). Действие и предмет, на который переходит действие, повидимому, тесно сближены, недостаточно расчленены в сознании глухонемого ребёнка.

## 2. Согласование сказуемого-глагола с косвенным дополнением

Приведем материалы, характеризующие своеобразие согласования сказуемого-глагола с косвенным дополнением, выраженным дательным падежом без предлога.

7 мая 1945 г. Урок повторения.

Вначале устно составили предложения по картинкам. Затем ученики записывали их на классной доске и подчёркивали цветными мелками



окончание дательного падежа. На другой доске выписывали эти слова в особые таблички:

<i>Кто — кому?</i> Мальчик—мальчику и т. д.	<i>Кто — кому?</i> Девочка — девочке и т. д.
---	--

Затем в предложениях, написанных на доске, были стёрты окончания дательного падежа, и ученики восстанавливали текст, пользуясь в случаях затруднений справочной таблицей. В заключение дети самостоятельно писали в своих тетрадях подписи к тем же картинкам. На доске оставалась только справочная таблица.

Ученица Н. написала: «Учительница дал книгу мальчику». Данная ошибка, сделанная на уроке повторения в конце учебного года, допущена самой слабой ученицей, но это — ошибка того же порядка, что и разобранные выше ошибочные согласования сказуемого-глагола с прямым дополнением. Когда ученицу спросили, почему она написала дал, а не дала, ученица показала жестом, что учительница дала книгу мальчику. На этом уроке внимание ученицы было направлено на правильное применение косвенного дополнения, выраженного существительным в дательном падеже. Этот член предложения, повидимому, выдвигался на первый план в её сознании. Такое выделение выявилось в применении согласования сказуемого-глагола с косвенным дополнением.

5 мая 1945 г. Учащиеся должны были дописать глагол-сказуемое к написанным уже на классной доске подлежащему и прямому дополнению.

Написано:

Девочка . . . козу  
 Девочка . . . козу  
 и т. д.  
 Мальчик . . . книгу  
 и т. д.

В начале работы ученикам была показана картина, на которой нарисовано, как девочка кормит козу. Вспомнили, у кого есть дома коза. Первое предложение составили коллективно. Устно подобрали несколько переходных глаголов. Задание было понято учащимися. Тем не менее, в последующих устных ответах даже лучшие ученики сделали ошибки.

Так, ученица М. говорит: «Девочка стояла козу», «Девочка бежала козу».

Когда учительница спросила ученицу, почему она взяла эти глаголы, та показала, что коза стояла, коза бежала, т. е. внимание было направлено, главным образом, на козу.

Пришлось снова провести ту же работу — написать на доске подобранные отдельными учащимися сказуемые-глаголы:

Девочка . . . козу  
 любила  
 кормила  
 доила  
 увидела  
 гладила  
 и т. д.

В последующей письменной работе уже нет аналогичных ошибок, но есть иные ошибки, которые мы и приводим. Ученик В. (самый силь-

ный) написал: «Девочка дала козу сено». Он написал предложение из четырёх членов вместо требуемых трёх.

Он написал и следующие предложения не в три слова, как это требовалось, а в четыре: «Девочка кормила козу хлеб», «Девочка д о и л а козу молоко».

Можно предположить, что в то время, когда ученик писал эти предложения, в его сознании возникали яркие картины, в которых отдельные части были так тесно связаны между собой, что он не мог отбросить какую-либо из них: ученик выразил словами всю картину. Он ещё не учил, какой падеж надо применить для новых дополнений и поэтому включил новые существительные в том же падеже, что и предыдущее дополнение<sup>1</sup>.

Тот факт, что дополнительные слова написал только самый сильный ученик, не противоречит высказанному объяснению. Он лишь показывает, что этот ученик уже был в состоянии применять слова там, где остальные не могли этого сделать за отсутствием достаточного запаса слов.

### 3. Сближение сказуемого-глагола и дополнения-существительного в творительном падеже

Переходим к наблюдениям, которые обнаружили более тесное, чем то имеет место в русском языке, сближение сказуемого-глагола (названия действия) и дополнения-существительного в творительном падеже (названия орудия действия) в устных ответах и в письменных работах учеников.

7 марта 1945 г. Был первый урок составления предложений с дополнением в творительном падеже (в значении орудия действия). Были взяты существительные мужского и женского рода единственного числа. В конце урока учащиеся самостоятельно дописывали предложения. Требовалось дописать дополнение-существительное в творительном падеже. На доске были в два столбца написаны слова для справок и над каждым столбцом — соответствующие флексии мужского и женского рода в творительном падеже единственного числа (*ом, ем; ой, ей*). Учащиеся успешно справились с выполнением задания, хорошо поняли и значение, и употребление того или иного окончания в зависимости от начальной формы слова.

8 марта 1945 г. Продолжалась работа по той же теме. Составляли предложения по инсценировке и подписи к картинкам. При составлении предложений отдельные ученики сделали своеобразные ошибки.

Приводим примеры. На картинке изображено, как мальчик катит палкой ежа. Ученики пропускали один из двух членов предложения: сказуемое-глагол или дополнение-существительное в творительном падеже. Они или говорили слово палкой вместо сказуемого, или, произнеся глагол, опускали слово палкой. Пропуск сказуемого-глагола при наличии дополнения в творительном падеже (название орудия действия) встречался чаще, чем обратная ошибка.

При составлении предложения по инсценировке («Вова взял палочку рукой») ученики пропускали или *в з я л*, или *р у к о й*. В самостоятельных подписях к картинкам, которые делались учениками во время вечерних занятий, также встречаются пропуски глагола-сказуемого. Сильная уче-

<sup>1</sup> Более поздние работы учащихся показывают, что здесь мы имеем винительный падеж. В тех случаях, когда ученики хотели выразить такие отношения, способ выражения которых они ещё не знали, они употребляли существительное дополнение в том падеже, в котором стояло предыдущее слово. Пример: «Девочка пролила воду ведро». Слово *воду* показывает, что *ведро* употреблено в винительном падеже.

ница пишет: «Мальчик яму лопатой». Под картинкой, которая была в её распоряжении, уже была печатная подпись: «Мальчик копает яму». Следовательно, ошибка ученицы вызвана не незнанием глагола, а другими причинами. Другой ученик пишет: «Папа и Витя пилой липу» (вместо: пилят липу пилой).

С большой долей вероятности можно предположить, что приведённые ошибки, допущенные при составлении предложений с дополнением в творительном падеже, вызываются теми же причинами, что и применение согласования сказуемого-глагола с прямым дополнением. Во всех этих случаях мы имеем выражение тесной связи сказуемого-глагола с дополнением.

В русском языке действие и орудие действия выражаются двумя членами предложения: сказуемые-глаголом и дополнением-существительным в творительном падеже (рубит топором). Возможно, что глухонемой ребёнок мыслит действие и орудие действия ещё слитно. Действие ещё не отделено от орудия действия в восприятии и представлении глухонемого ребёнка. Повидимому, в его сознании орудие действия выделяется сильнее, ярче, как более конкретное, чем само действие. Составляя предложение, глухонемой ученик чаще пропускает сказуемое-глагол и реже дополнение-существительное в творительном падеже. В то же время учащийся сравнительно свободно справляется с включением дополнения в предложение, в котором уже налицо сказуемое-глагол (упражнения на дописывание слов в предложении). В дальнейшем обучении учащиеся уже применяли самостоятельно дополнения в творительном падеже (в значении орудий действия). Мы здесь говорим об ошибках первых дней работы над этой темой.

Тесное сближение глагола-сказуемого и дополнения (прямого, косвенного) усиливается также и тем, что глухонемой ученик I класса не накопил ещё достаточного запаса слов, представляющих соотносительные ряды. По мнению акад. В. В. Виноградова, «чистить зубы» выражает целое, если в сознании не имеется соотносительных рядов, как-то: «чистить платье» и т. п., и если нет отвлечённого понятия «чистить».

В приведённых выше примерах нас интересует ещё и то обстоятельство, что из нескольких способов связи слов в предложении глухонемой ученик быстрее усваивает согласование, чем управление. В тех случаях, когда глухонемой ученик I класса самостоятельно составляет предложения, выходя за рамки выученного в классе материала, он чаще применяет согласование, а не управление. Например, пока учащиеся ещё не знали формы выражения «корзинка с грибами» или «корзинка грибов», «ведро воды» и т. п., а в самостоятельных сочинениях уже встречалась надобность в выражении таких отношений, они создавали следующие словосочетания: «кувшин молоко» (вместо «кувшин с молоком» или «кувшин молока»), «корзинку грибы» (вместо «корзинку грибов» или «корзинку с грибами»), «пролила воду ведро» (вместо: «пролила ведро воды») и т. п.

Мы знаем, что в древне-русском языке согласование имело больший удельный вес, чем в современном русском языке. Это отмечает ряд исследователей (Булаховский, Овсянико-Куликовский и другие). Овсянико-Куликовский приводит примеры древне-русских приложений, в которых одно слово обозначает сосуд, а другое — содержимое. В таких случаях оба слова употреблялись в одном падеже: «Облить ведром водою». Овсянико-Куликовский считает, что в русском языке происходит усиление роли управления, то-есть подчинения одного слова другому, что это вносит в речь известный распорядок и создаёт то, что можно назвать «перспективою» в языке [5, стр. 222, 223]. Аналогичное положение отмечают и другие исследователи.



Повидимому, в первых самостоятельных работах глухонемого члены предложения находятся в известном равноправии. Глухонемые ученики подготовительного и I классов ещё не имеют потребности в установлении различной степени подчинения одних членов предложения другим.

Кроме того, разобранные выше наблюдения выдвигают ещё одну проблему — понимание глухонемым переходности и непереходности глагола. Разрешение её возможно лишь в процессе дальнейшего исследования.

Овсяннико-Куликовский различает степени переходности глаголов, то-есть глаголы, переходные в узком смысле, требующие прямого дополнения, и глаголы, переходные в обширном смысле, значение которых поясняется дополнениями в родительном, дательном, творительном и предложном падежах. Он считает, что если «в нашем грамматическом ощущении» перевешивают отношения к действующему лицу, то это — глагол непереходный, если перевешивают отношения к внешним предметам (объектам), то это — глагол переходный. У глухонемого ученика, только что начинающего усваивать русский язык, конечно нет еще развитого «грамматического ощущения» (по терминологии Овсяннико-Куликовского) [5].

Как уже было сказано выше, в первых самостоятельных работах глухонемого ученика выражается большая близость сказуемого-глагола к дополнению. В этих особенностях построения предложений отражаются, повидимому, особенности восприятия и осознания глухонемым ребёнком действия и объекта, действия и орудия действия, как единого процесса. Учитывая это, мы вправе предположить, что глухонемые ученики младших классов более расширенно понимают переходность глаголов. Все глаголы, обозначающие действие, для него — переходные, то-есть глагол — кататься на коньках для него такой же переходный, как глагол писать письмо или шить платье.

Трудности усвоения глагольных форм глухонемыми зависят не только от того, что в русском языке глагол является наиболее отягощённой формальными значениями частью речи, но, повидимому, и от того, что в сознании глухонемых учеников подготовительного и I классов недостаточно расчленены действие и прямой (или косвенный) объект, а также орудие действия. Они слиты в единый комплекс.

Можно предположить также, что в процессе обучения русскому языку происходит отделение в сознании учащихся процесса действия от объекта, на который переходит действие или для которого совершается действие, и от орудия действия. В его сознании устанавливаются пока более простые отношения, чем те, которые выражаются в простом распространённом глагольном предложении, а именно: деятель и ряд конкретных вещей, с которыми деятель производит какие-то действия. В представлении этих конкретных вещей, в единой картине нет подчинения, а есть равенство членов, их соположение.

В современном русском языке ярко выражена противоположность имени и глагола. Глухонемого ученика ещё следует учить этому. В разных языках членение предложений не совпадает, но простейшие способы построения предложений, особенно, когда речь идёт о повседневных событиях, обычно сходны во всех европейских языках. Членение предложения в современном русском языке и то, которое мы находим в мимической речи глухонемого ребёнка, поступившего в школу, очевидно, значительно отличаются друг от друга. Это различие в членении простого распространённого предложения в современном русском языке и законченного высказывания в мимической речи глухонемых учеников младших классов учителю следует всегда иметь в виду.

### III. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И УЛУЧШЕНИЕ МЕТОДИКИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Какое значение имеет для учителя раскрытие указанных особенностей построения предложений в первых самостоятельных работах глухонемых учеников? Очень важно правильно понимать причину той или иной ошибки глухонемого ученика. Например, если ученик написал: «Девочка ловил мальчика», то обычно учитель понимал это как ошибку в согласовании подлежащего со сказуемым и объяснял тем, что глухонемой ученик не усвоил согласования подлежащего со сказуемыми, в приведённом примере — согласования в роде. Оказывается, возможно обратное отношение. Ученик написал, с его точки зрения, правильно, хорошо помня о согласовании сказуемого-глагола, но только он согласовал его не с подлежащим, а с прямым дополнением. Он по-иному связал слова в предложении, чем это принято в системе русского языка. Эти ошибки в согласовании, управлении, пропуск сказуемого-глагола и т. д. долго и упорно встречаются в работах учеников даже старших классов.

Мы не собираемся развёртывать здесь методику работы над предложением — это не является целью данной работы, но укажем лишь на некоторые моменты. Уже программа по русскому языку для школ глухонемых, изданная в 1944 г., подчёркивает важность постепенного усложнения типов предложений. Впервые в приложении к программе по русскому языку даны типы предложений для первых четырёх классов. Если сравнить письменные работы учащихся VI—VIII классов за 1935—1938 и за последние годы, видно, что школы глухонемых проделали большую работу в области развития самостоятельной письменной речи учащихся. В значительной степени это объясняется и тем, что учителя уделяют теперь больше времени работе над предложением. Основными типами предложений, которые должны быть особенно хорошо усвоены учащимися I класса, являются два: простое нераспространённое предложение с глагольным сказуемым и простое распространённое предложение из трёх членов (с прямым дополнением). Все остальные типы простых распространённых предложений с глагольным сказуемым учитель может вводить позже, как расширение этих двух основных типов. В простом нераспространённом предложении с глагольным сказуемым учащиеся вначале приучаются называть двумя словами деятеля и его действие или состояние, и не только называть, но и связывать эти слова между собой (согласование в лице, роде и числе).

В начале работы следует употреблять непереходные глаголы для обозначения действий (идёт) и состояний (спит). Те же глаголы, которые можно употребить и как переходные (пьёт молоко) и как непереходные (он пьёт, — действие вообще), во втором значении, менее конкретном, вначале лучше не употреблять. Уже в работе над простым нераспространённым предложением учитель имеет возможность расширить употребление подлежащего не только для выражения реального деятеля (мальчик бежит), но и для выражения деятеля в чисто грамматическом смысле (книга упала, карандаш лежит). Построение предложений в том и другом случае одно и то же. Для владеющих языком — это один тип предложения, для глухонемого ученика эти предложения будут восприниматься как один тип лишь после какого-то периода упражнений.

Точно так же, например, согласование в роде подлежащего и сказуемого-глагола (в прошедшем времени, единственном числе) быстро усваивается глухонемыми школьниками, но вначале лишь как выражение различий пола (у человека и у животных). Переход к употреб-



лению рода, как чисто грамматической категории, вызывает вначале у них удивление. Так было в классе, где нами проводились наблюдения. Когда после таких предложений, как, например, «Валя шла», «Лёша шёл», «Мальчик читал», «Девочка читала», «Корова стояла» и т. д., перешли к составлению предложений: «Стол стоял», «Карандаш лежал», «Лампа стояла» и т. п., ученики восприняли эти предложения, как совершенно новые. Урок был прерван вопросами учеников: они стали спрашивать про каждый предмет, находившийся в комнате, называя его или прося учителя назвать (если не знали слова) и сказать это название вместе с глаголом (стоял или стояла, висел или висела и т. д.). Изумление их долго не проходило. Целый вечер они обращались к воспитателю с теми же вопросами, относившимися к вещам, которые составляли обстановку интерната. Можно сказать, что этот переход к применению категории рода не только для выражения различий пола, но по отношению к словам, применение согласования подлежащего и сказуемого в роде (в чисто грамматическом значении) были в то же время ступенью в развитии мышления глухонемого ребёнка.

Учителю следует внимательно подбирать материал по русскому языку для подготовительного и I классов, чтобы разграничить отдельные этапы, и проходить их с учащимися постепенно. Не следует думать, что сначала надо работать только над простым нераспространённым предложением и лишь затем перейти к предложению из трёх членов, с прямым дополнением. Конечно, усвоение простого нераспространённого предложения будет предшествовать усвоению распространённого, но в дальнейшем следует одновременно вести работу по закреплению того и другого типа. Это важно и потому, что в предложениях первого типа будут применяться непереходные глаголы, в предложениях второго типа — переходные. Когда учителем будет начата работа по составлению предложений из трёх членов (с прямым дополнением), следует упражнять глухонемых учеников в выделении реального деятеля, действия и предмета, на который переходит действие (девочка взяла книгу).

Первые предложения, которые составляются в подготовительном и I классах, обычно непосредственно отражают предметную действительность, т. е. деятель, действие и предмет, на который переходит действие, выражаются тремя членами предложения: подлежащим, сказуемым-глаголом и прямым дополнением. Следовательно, очень важно, приучить глухонемого к членению предложения, принятому в русском языке, как более точно отражающему воспринимаемую реальность, чем членение предложения в мимической речи.

Ещё в работе над простым нераспространённым предложением проводятся упражнения в согласовании подлежащего с сказуемым-глаголом. При переходе к составлению предложений из трёх членов (с прямым дополнением) с самого начала надо обращать внимание учащихся на подлежащее, как главный член предложения по отношению к прямому дополнению. Для этого, кроме других приёмов, с успехом можно применять следующий — перемену членов предложения, обозначающих деятеля и прямой объект (при условии, что это одушевлённые предметы). Например: «Мальчик ловил девочку» — «Девочка ловила мальчика», а также — в дальнейшем — перестановку: «Девочку ловил мальчик» — «Мальчика ловила девочка».

Наблюдения показывают, что более прочно удерживается сближение сказуемого-глагола с прямым дополнением. Ошибки этого рода встречались в работах наблюдаемого класса более продолжительное время, чем ошибки в построении предложений с дополнением-существительным в творительном падеже (в значении орудий действия). Возможно, что



учитель данного класса, столкнувшись с ошибками в построении предложений с прямым дополнением и выяснив их причину, уже был осторожен, когда подошёл к обучению употреблению этих дополнений. Ошибки этого рода встречались лишь в первые дни работы над темой.

Очень важно указание акад. В. В. Виноградова на необходимость создания соотносительных рядов. Они будут создаваться в процессе обучения, по мере усвоения новых слов.

Приводим примеры упражнений, способствующих созданию таких рядов.

Изменяется подлежащее: Девочка ловила мяч. Мальчик ловил мяч. Кошка ловила мяч. И т. д.

Изменяется сказуемое: Девочка ловила мяч. Девочка поймала мяч. Девочка бросила мяч. Девочка купила мяч. И т. д.

Изменяется прямое дополнение: Девочка ловила мяч. Девочка ловила мальчика. Девочка ловила бабочку. И т. д.

В качестве примера мы привели согласование в роде, но сказанное относится и к другим случаям согласования подлежащего со сказуемым.

В заключение хочется пожелать, чтобы данная статья натолкнула учителя на более углублённое изучение первых самостоятельных высказываний учеников, чтобы учитель старался выяснить, почему ученик написал так, а не иначе. Глухонемой ученик усваивает новый для него словесный язык сознательно и создаёт свои, правда, не всегда правильные, обобщения. Выяснение с самим учеником причин ошибок даст учителю возможность предупреждать их в дальнейшем.

#### IV. ВЫВОДЫ

1. В первых самостоятельных работах глухонемых учеников I класса наблюдается своеобразие в выделении главных и второстепенных членов простого распространённого глагольного предложения и в установлении между ними связи, по сравнению с тем, что принято в русском языке.

В данной статье разобраны только факты более тесного сближения глагола-сказуемого с группой дополнений (беспредложных).

2. Более тесное сближение сказуемого-глагола с дополнениями обнаруживается в: а) согласовании сказуемого-глагола с прямым дополнением в роде и числе; б) слиянии сказуемого-глагола с дополнением; в) пропуске или сказуемого-глагола (чаще), или дополнения (реже), выражаемого существительным в творительном падеже в значении орудия действия.

3. Согласование сказуемого-глагола с дополнением осуществлялось глухонемыми школьниками сознательно, с убеждением в правильности такого согласования. Пропуски и слияния встречались как ошибки, допущенные учащимися произвольно.

4. Материалы общего языкознания показывают, что способы обозначения объекта в его отношении к предикату различны в разных языках. В ряде языков имеет место обозначение предиката и объекта одним словом, в ряде языков имеется инкорпорирование, а в некоторых — согласование.

Таким образом, своеобразное согласование, наблюдающееся у глухонемых школьников при построении глагольных предложений с дополнением, имеет аналог в особенностях, свойственных отдельным языковым системам.

5. Предположительно можно указать на следующие моменты, имеющие, по видимому, значение для возникновения установленного нами своеобразия понимания связи слов в предложении глухонемыми школьниками:

а) особенность характера переходных глаголов: в пригласительном и I классах школы глухонемых употребляются переходные глаголы с выраженным конкретным содержанием, а такие глаголы более связаны с прямым дополнением;

б) наличие своеобразного членения предложения в мимической речи глухонемых: обозначения действия и объекта у них более сближены, чем это имеет место, например, в русском языке, а в некоторых случаях даже объединяются в едином комплексном знаке;

в) особая, повышенная роль зрительных восприятий и представлений в структуре сознания глухонемого школьника.

6. Знание установленных нами фактов поможет учителю рассматривать ошибки глухонемых школьников в построении предложений не только формально, но и с точки зрения своеобразного понимания учениками связи слов в предложении.

Надо приучать глухонемых школьников выделять в восприятии: деятеля, действие и объект (прямой или косвенный) и выражать их соответствующими членами простого распространённого глагольного предложения: подлежащим, сказуемым и дополнением (прямым и косвенным). Упражнения в членении предложения будут в то же время способствовать развитию мышления глухонемого ребёнка. Не менее важна работа по выделению главных членов предложения, особенно подлежащего в сопоставлении с дополнением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мещанинов И. И., Члены предложения и части речи. Изд. Академии наук СССР, 1945.
2. Мещанинов И. И., Общее языкознание. Учпедгиз, 1940.
3. Шахматов А. А., Синтаксис русского языка. Учпедгиз, изд. 2-е, 1941.
4. Богородицкий В. А., Общий курс русской грамматики, Соцэкгиз, 1935.
5. Овсянко - Куликовск и й Д. Н., Синтаксис русского языка. С.-Петербург. Изд. Жуковского, 1902.
6. Яковлев Н. Ф., Синтаксис чеченского литературного языка. Изд. Академии наук СССР, 1940.
7. Санжеев Г. Д., Грамматика бурят-монгольского языка. Институт языка и письменности народов СССР. Изд. Академии наук СССР, 1941.
8. Занков Л. В. и Соловьев И. М., Очерки психологии глухонемого ребёнка. Учпедгиз, 1940.

#### ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE RELATIONS OF WORDS IN A SENTENCE BY DEAF CHILDREN

by M. A. TOMILOVA

Early compositions of deaf schoolchildren of the first class reveal a peculiarity in differentiation as to the principal and secondary parts of a sentence and in establishing a relationship between these parts. For instance, we find a closer connection between the verb and its complements than between the verb and the subject, which is chiefly expressed by making the verb and its direct object agree in gender and number.

According to general linguistics this peculiarity detected among deaf schoolchildren when they compose sentences containing verbs with complements is to be found in several language systems.

We may assume that the following factors are responsible for the development of the above stated peculiarity in the understanding of the relations of words in a sentence by deaf schoolchildren:

a) transitive verbs used in the preparatory and the first class in schools for the deaf are exclusively of a concrete character;

b) the peculiarity of sentence division in the mimic language of the deaf: there is a closer connection between the action and its object than, for instance, in the ordinary Russian language;

c) the leading role of visual perception and ideas in the structure of consciousness among the deaf.

The investigation was carried out in the school for deaf children at the Scientific Research Institute of Defectology at the Academy of Pedagogical Science in 1944/45. The author of the article is the teacher of that class.

---



## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОНИМАНИЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ГЛУХОНЕМЫМИ ДЕТЬМИ

А. Ф. ПОНГИЛЬСКАЯ

### I. ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ НАБЛЮДЕНИЙ

Для разработки научных основ методики обучения глухонемых детей словесной речи существенное значение имеет изучение тех специфических трудностей, которые испытывает глухонемой школьник в процессе овладения языком. Знание этих трудностей и их причин необходимо для того, чтобы находить и правильно применять способы их преодоления. Обстоятельствами, которые приводят к возникновению трудностей, являются не только особенности восприятия и мышления ребёнка, лишённого слуха и членораздельной речи, не только особенности мимического языка, которым он пользуется в процессе общения с окружающими, но и своеобразные черты, свойственные системе языка, которым овладевает глухонемой ребёнок. Последнее приобретает особую значимость при изучении глухонемым ребёнком русского языка, который относится к языкам культурным, сложным по своей структуре, и отражает высокий уровень развития мышления нации.

В числе трудностей, с которыми встречается глухонемой школьник в процессе изучения русского языка, на одно из первых мест выдвигаются трудности овладения значением слова. Особая сложность работы над усвоением глухонемыми школьниками значений слов уже давно подчёркивалась дефектологами. Ещё Н. М. Лаговский указывал на то, что «... в объяснении понятий заключается самая главная и самая трудная часть урока чтения» [3, стр. 349—351]. Методисты, занимавшиеся вопросами обучения русскому языку в школе глухонемых, разработали в своё время методику «объяснений понятий» или методику «словарной работы». Так, Н. М. Лаговский, разделяя понятия на конкретные и абстрактные, указал ряд методических приёмов объяснения понятий, заимствованных из методики работы массовой школы, как-то: привлечение самого предмета, его модели или картины, объяснение с помощью синонимов, контрастов, подбора видовых понятий при объяснении родовых понятий и пр.<sup>1</sup>

Вышеупомянутые методические указания не базировались на специальных исследованиях. В одних случаях они представляли описание методических приёмов, иногда не совсем удачно перенесённых в школу глухонемых из методики работы со слышащими детьми, в других — попытку обобщить опыт лучших учителей школ глухонемых. Оказав в своё время положительное влияние на уровень преподавания русского

<sup>1</sup> Аналогичные указания имеются также в работах И. А. Васильева, Е. Ф. Заморенко, Т. А. Макаровой и др.

языка, они всё же не дали удовлетворительного разрешения трудных вопросов работы над словом в школе глухонемых. В качестве основной причины ошибочного понимания значения слова глухонемым ребёнком, обычно выдвигалось влияние мимической речи на словесную речь.

Для установления особенностей речевого развития глухонемого школьника были проведены психологические исследования. Подводя итоги этих исследований, проведённых в Институте дефектологии, проф. Л. В. Занков указывает, в частности, на следующие особенности словесной речи глухонемых детей:

- а) значения слов недостаточно отграничены одни от других;
- б) значения слов лишены той многогранности, какой они обладают в сознании слышащего школьника;
- в) отношения, связи, в которые слова вступают в процессе их осмысления и усвоения глухонемыми школьниками, довольно однообразны и имеют тенденцию фиксироваться.

Это даёт возможность сказать, что у глухонемых школьников нет той системы значений слов, которой обладают слышащие школьники. Л. В. Занков указывает также на то, что у глухонемого школьника значительное место занимает смешение слов по их буквенному составу, неразличение однокоренных слов. Это неразличение, повидимому, связано с тем, что для глухонемого на первый план выступает корень слова; различные слова, образованные от одного и того же корня, выступают в сознании глухонемого школьника как одинаковые [4, стр. 108—109].

Ж. И. Шиф в своей работе «Психологический анализ «аграмматизма» глухонемого» вскрывает ряд факторов, обуславливающих трудности в овладении глухонемым школьником падежными флексиями имени существительного [5].

Н. Г. Морозова указывает, что основные трудности в понимании значений слов, возникающие у глухонемых школьников средних и старших классов, обуславливаются так называемой «аморфностью слова», которая наблюдается у глухонемых детей, слабо ориентирующихся «... в изменениях исходной, нулевой формы слова или той, в которой слово было дано на уроке»; вторую трудность Н. Г. Морозова ставит в зависимость от распространённого у глухонемых школьников смешения слов по внешним признакам, главным образом, по буквенному составу [6, стр. 22—23 и 54].

Следует остановиться также на работе Е. Томсон (Thompson). Изучая начальные стадии процесса чтения у глухонемых детей, Е. Томсон отмечает ряд трудностей понимания ими различных групп слов в английских текстах: а) некоторых частиц (например, частицы „to“); б) предлогов; в) местоимений; г) слов абстрактного значения. Автор устанавливает также смешение слов, внешне сходных (floors — flowers; boy — ball и пр.), и трудности в установлении отношений между предметом и действием, особенно, при переходности действия на объект [7].

Попытка проанализировать затруднения, возникающие у глухонемых школьников в осмыслении читаемого текста как в целом, так и отдельных предложений и слов, была осуществлена нами в работе «О понимании читаемого текста глухонемыми школьниками». Нами были установлены трудности, с которыми встречается глухонемой ученик V—VI классов при осмыслении: а) предлогов; б) местоимений, особенно употреблённых в косвенном падеже; в) слов, сложных по составу (имеющих приставки, суффиксы); г) ряда глагольных форм (вида глагола частицы — ся в возвратных глаголах и пр.) [8].

Продолжая работу в этом направлении, мы поставили перед собой задачу более обстоятельно изучить трудности, с которыми встречается

глухонемой школьник при осмыслении различных категорий речи. Мы имели в виду, что полученные нами данные могут послужить материалом, обосновывающим некоторые стороны составления книг для чтения, а также ряд вопросов, касающихся составления специальной методики работы над словом в школе глухонемых.

Современное языкознание показывает, что слово в русском языке представляет сложное образование, в котором перекрещиваются лексико-семантические (смысловые) и грамматические формы. В вопросе о смысловой структуре слова нами были взяты за основу положения акад. В. В. Виноградова [9]. Вскрывая сложность смысловой структуры слова, В. В. Виноградов определяет последнее, как носителя ряда: а) лексических форм, подразумевая под этими последними вариации значений слова, выявляющиеся в зависимости от контекста, в котором оно употреблено; б) грамматических форм, имея в виду в данном случае, с одной стороны, морфологический состав слова — приставку, корень, суффикс, окончание, с другой стороны, — формы синтаксических связей слова с другими словами предложения и его роль в этом последнем.

Кроме основных элементов, образующих смысловую структуру слова в современном русском языке, В. В. Виноградов указывает также на значимость фонем — звукового состава слова, различных экспрессивных моментов, связанных, в частности, с интонацией, стилистических и пр., подводя к выводу о том, что подлинное осмысление значения слова обусловливается полным пониманием всех указанных выше его компонентов.

Для того, чтобы наметить методику нашего исследования, необходимо было определить объём требований, которые можно предъявить учащимся младших классов школ глухонемых. Учитывая особенности наших испытуемых, а именно — отсутствие слуха, мы считали правильным исключить из круга требований те компоненты слова, осмысление которых первично обусловлено слуховым восприятием. Таким образом, нами были исключены: а) интонационно-ритмические особенности слова; б) эмоциональная выразительность (за исключением тех случаев, когда таковая выражена при посредстве определённых морфологических элементов например, суффиксов субъективной оценки в словах типа: домик, ворюшка и пр.); в) значимость фонем, т. е. звукового состава слова<sup>1</sup>. Исключение указанных компонентов было тем более возможным, что материал предъявлялся учащимся в печатном виде (тексты для чтения).

Что же касается основных структурных элементов слова, а именно: его лексической и грамматической форм, то здесь нами был предъявлен к учащимся вторых классов школ глухонемых круг требований, выполнение которых является условием, необходимым для более или менее правильного понимания значений слов и их синтаксических связей с другими словами.

Наблюдая особенности понимания глухонемыми школьниками значений слов, мы использовали в качестве материала, на котором велось

<sup>1</sup> Из числа указанных компонентов слова, связанных непосредственно со слуховым восприятием, следует особо оговорить вопрос о значимости фонем или звукового состава слова. Глухонемой не воспринимает речевых звуков, но производит их. Когда глухонемой произносит вслух слово, он воспринимает произносимое при посредстве кинестетических ощущений, и это восприятие связано с осознанием значения данного слова. Упомянутый факт нашёл специфическое отражение и в произведённых нами наблюдениях: мы имеем в виду наличие особого типа ошибок в понимании слов глухонемыми школьниками, обусловленных неправильным произношением. Выявление и анализ ошибок указанного типа, стоящих несколько особняком от интересующих нас вопросов, не входило в задачу данной работы.



изучение понимания слов, тексты для чтения. При этом мы учитывали, что свое подлинное значение слово получает в развернутом живом высказывании, в предложении. Будучи включённым в состав предложения, слово приобретает ту или иную лексическую и грамматическую форму. «Слово не ограничивается одним только своим свойством обозначать наименование предмета или понятия... не может быть ни одного слова, которое не находило бы себе места в законченном высказывании... своё реальное выявление слово получает не в словаре, а в живой речи, в предложении» [10, стр. 6].

Требование осмыслить слово, взятое внутри предложения, с одной стороны, упростило работу детей. От учащихся требовалось понимание слова не во всём многообразии его лексических значений, а только той или иной его лексической и грамматической формы. Так, например, понимание слова «гром» предполагалось только в смысле «действующей силы природы», а не в смысле «гром орудий»; понимание слова «ножки» — в смысле уменьшительно-ласкательного названия ног утят, а не ножек стула, стола, рояля. С другой стороны, наличие контекста усложнило поставленную перед детьми задачу, поскольку контекстом строго обуславливалось значение каждого слова.

В данной статье мы останавливаемся на особенностях понимания одного класса слов — имён существительных.

Исходя из вышеуказанного ограничения, мы в изучении особенностей понимания имён существительных поставили следующие задачи:

а) выявить степень осмысления глухонемыми школьниками предметного значения имени существительного, употреблённого в тексте в определённой лексической форме;

б) умение отнести данное имя существительное к той или иной категории рода (мужского, женского, среднего);

в) понимание категории числа имён существительных (с учётом того, что категория числа имеет значение не только для установления связей слов в предложении, но и для понимания значения слова в целом: с грамматической формой числа в русском языке связаны разные лексические формы слова (ср. стол — столы) <sup>1</sup>.

Изучение особенностей понимания имён существительных глухонемыми школьниками проводилось нами путём: а) наблюдений за методической работой над словом на уроках чтения <sup>2</sup>; б) записи ответов учащихся при объяснении слов в процессе классной работы; в) последующей проверки понимания значений слов учениками при посредстве индивидуального опроса. Проверке подвергалось понимание только тех слов, значения которых были разобраны в классе.

При индивидуальном опросе учащимся предлагалось дать ответ, пользуясь мимической и словесной речью. Последней учащиеся не всегда могли воспользоваться из-за отсутствия необходимых слов. В отдельных случаях, когда мимический знак представлял наглядное изображение предмета, например, изображение зигзагообразной линии в воздухе при выяснении значения слова «молния» или изображение ребром руки четырёх стенок при выяснении значения слова «ящик», мы считали возможным ограничиться при опросе детей этим мимическим знаком. Большинство же мимических знаков, которыми опери-

<sup>1</sup> Мы были вынуждены оставить понимание падежей за пределами изучения, поскольку усвоение данной категории, как особой системы значений и форм, не предусмотрено программой младших классов школы глухонемых.

<sup>2</sup> Наблюдения проводились во II классах школы глухонемых Научно-исследовательского института дефектологии АПН и школы глухонемых № 384 Сокольнического отдела народного образования г. Москвы.

ровали дети, давало нам возможность судить только о том, в каком направлении идёт осмысление значения слова у глухонемого школьника. Так мы расценивали следующие знаки, с помощью которых школьники поясняли значения слов: знак «намазывать ножом» — при выяснении значения слова «масло», знак «доить» — при выяснении значения слова «молоко», знак «рубить топором» — при выяснении значений слов «дерево», «берёза», «липа». В тех случаях, когда объяснение ученика при посредстве мимической или словесной речи не давало нам достаточных оснований для суждения о том, как понимается им значение слова, предлагалось указать предмет, его изображение на картинке или нарисовать его. Приёмы наглядного пояснения были использованы нами при выявлении понимания слов: шапка, опилки, скворец, птица, чулан, домик и других, которые смешивались со словами: берет, стружка, ворона, сарай, дом. Таким образом, при выяснении степени понимания предметного значения слова, мы опирались в большинстве случаев на два-три ответа ученика, которые он давал при посредстве: 1) мимической речи; 2) словесной речи; 3) указания на предмет, его изображение на картинке или с помощью самостоятельного рисунка.

В ряде случаев учащимся задавались дополнительные вопросы в словесной форме (устно или письменно), либо при помощи мимических знаков. Так, большинство детей при пояснении значения слова «скворец» указывало при посредстве мимических знаков на наличие клюва или на способность летать. Ввиду общности данных признаков не только для скворца, вороны, воробья, но и для всего класса птиц, предлагали школьникам указать скворца на картинке, где было изображено несколько разных птиц. В дополнение к этому задавали вопросы: 1) Видим ли мы скворца зимой в Москве? 2) Какого он цвета? 3) Чем питается? При выяснении понимания ласкательно-уменьшительного значения слов скворушка, дедушка, домик и др., учащимся обычно предлагались карточки с написанными на них парами слов: скворец — скворушка; дед — дедушка; дом — домик. При помощи мимического знака предлагалось объяснить разницу в значении обоих слов, входящих в состав пары. Проверка понимания категорий рода и числа проводилась с помощью приёмов, которыми пользовался учитель при изучении данных пунктов программы в классе. Так, для того, чтобы выявить, к какому роду и числу относит школьник данное существительное, ему предлагались слова: один, одна, одно, много или он, она, оно, они, которые соответствовали мужскому, женскому и среднему роду единственного числа и множественному числу<sup>1</sup>. В том, с каким из этих слов школьник соотносил данное существительное, обнаруживалось, какой род и число он видит в нём.

Наблюдения были проведены нами во II классах двух школ; в составе этих классов было 22 ученика. На всех учащихся имелись педагогические характеристики с указанием успеваемости по русскому языку (в частности, по чтению), времени и причин наступления глухоты, а также данные, характеризующие состояние слуха. Индивидуальному опросу подвергалось от 10 до 18 учеников.

Ту или иную особенность осмысления слов глухонемыми школьниками мы считали установленной в том случае, если она обнаруживалась в большинстве ответов, полученных нами от школьников.

<sup>1</sup> В тех случаях, когда глухонемые школьники владели терминами: мужской род, женский род, средний род, единственное число, множественное число, эти термины использовались при опросе.

## II. РЕЗУЛЬТАТЫ НАБЛЮДЕНИЙ

### 1. Осмысление предметного значения имени существительного

Рассмотрим особенности осмысления предметного значения некоторых типов имён существительных.

Подвергнув анализу отдельные тексты, по которым проводятся уроки чтения во II классе школы глухонемых, мы нашли в них имена существительные следующих пяти типов:

1. Имена существительные, относящиеся к собственным именам и кличкам (Петя, Витя, Лида, Соня, Шарик и др.); отличительной особенностью данной группы имён существительных является то, что они служат в речи «только названиями и лишены предметных значений» (В. В. Виноградов); ласкательные собственные имена — мужские и женские — не отличаются внешними родовыми признаками, а определяются только формами согласования (ср. Яша, Тиша — Маша, Даша; Ваня, Лёня — Таня, Соня).

2. Имена существительные, относящиеся к категории предмета-вещи (шапка, ящик, дом).

3. Имена существительные, относящиеся к категории одушевлённости (мальчик, собака, скворец); по своему предметному значению категория одушевлённости противопоставляется предыдущей группе, мыслится как производитель действия. Типичным морфологическим признаком существительных данной группы является совпадение винительного падежа с родительным в единственном числе у слов мужского рода (увидел щенка, у щенка).

4. Имена существительные, подводимые под категорию действия и состояния (катанье, крик, шум, смех); характерным признаком данной группы имён существительных является их отглагольное образование, чаще всего, при помощи суффикса *нье*; они примыкают к группе имён существительных отвлечённого значения.

5. Имена существительные, относящиеся к категории: а) вещественности и б) собирательности. В первый разряд входят имена существительные, являющиеся названиями делимого вещества (молоко, солома, снег); грамматическим признаком данного разряда имён существительных является отсутствие формы множественного числа (однако некоторые слова вещественного значения принимают форму множественного числа, что вызывает известное изменение значения слова, которое становится в таких случаях обозначением сортов вещества: корм, — корма, вода — воды).

К категории собирательности в современном русском языке относятся имена существительные, обозначающие группы однородных предметов; типичным признаком данного разряда слов является представление множества как единого целого, выраженного в форме единственного числа. Имена существительные собирательные, представленные в текстах для чтения, используемых в младших классах школ глухонемых, относятся к особому типу категории собирательности — по своему лексическому значению они обозначают группы однородных предметов, грамматически же стоят несколько особняком, так как имеют форму множественного числа — леса, деревни (ср. в современном русском языке имена существительные собирательные типа бельё, крестьянство, не принимающие форм множественного числа).

В рассказах для чтения имеются также имена существительные, которые занимают особое место и не могут быть противопоставлены указан-



ным пяти типам существительных, так как они встречаются внутри каждого из них. Мы имеем в виду: а) имена существительные с производной основой (лесник, утята) и б) имена существительные, включающие категорию субъективной оценки (скворушка, дедушка, воришка, домик, щенок, Дружок). В этих словах суффикс (*ушк, шик, ик, ок*) определяет экспрессивную окрашенность слова — уменьшительно-ласкательное или пренебрежительное значение. Отличительной особенностью экспрессивного суффикса является его функция формообразования, в то время как остальные суффиксы современного русского языка выполняют функции словообразования.

Мы считали, что лексико-семантические, а также морфологические особенности указанных выше типов имён существительных повлекут за собой и особенности осмысления их глухонемыми детьми.

#### а) Понимание имён собственных

Наши наблюдения показали, что учениками II класса почти безошибочно осмысляются собственные имена и клички. Так, большинством учащихся были правильно соотнесены с одним из действующих лиц собственные имена: Федя, Витя, Лида, Соня, Вера, Коля, встретившиеся в рассказах «Дружок», «Гроза», «Скворечник». Равным образом, правильно была соотнесена со щенком кличка «Дружок» (в рассказе «Волки»). Только в одном случае из 18 слово «Дружок» было отнесено к двум мальчикам, изображённым на картинке, иллюстрирующей данный рассказ. Ответ ученика показал, что он понял слово «Дружок» не как кличку собаки, а как обозначение дружбы двух мальчиков.

Сравнительная лёгкость осмысления глухонемыми детьми собственных имён и кличек обусловлена, повидимому, особенностями данного типа имён существительных: они, как уже указывалось выше, не являются носителями предметных значений. Собственные имена лиц и животных, не строящиеся на обобщении той или иной категории предметов, легко соотносятся глухонемыми детьми с теми или иными действующими лицами рассказа.

#### б) Осмысление существительных, относящихся к категории лица

На втором месте — по лёгкости осмысления — стоят имена существительные, относящиеся к категории лица (одушевлённости). Данная группа имён существительных сравнительно хорошо отграничена от других классов слов, в частности, от глагола. Используя словесную или мимическую речь, учащиеся довольно точно указывали признаки предметов, обозначаемых тем или иным словом. Так, глухонемые школьники поясняли слово «щенок» при посредстве мимического знака, обозначающего собаку и дополнительного знака *маленькая*, при этом они добавляли, пользуясь словесной речью: «маленькая собака». Поясняя слово *дедушка*, дети, пользуясь жестами и мимикой, отмечали наличие морщин на лице, бороды, а словесно добавляли «старый».

Только два слова «скворец» и «воришка» были осмыслены глухонемыми в направлении отождествления их с соответствующими действиями: слово «скворец» 5 учениками из 18 было пояснено при помощи знака *летит*; слово «воришка» во всех случаях было отождествлено — и мимически и словесно — со словом *украсть*. Отождествление слова *скворец* было только внешним: при дополнительном опросе все дети отказались считать однозначными слова *скворец* и *летит*, допол-

няя свое пояснение слова скворец знаком, изображающим клюв, и словом п т и ц а. В отношении слов—в о р—у к р а с т ь общность знаков мимической речи для обоих слов повлекла за собой неумение расчленить их в словесной речи. Правда, на предложение указать разницу между словами в о р и у к р а с т ь два ученика дали ответы «вор — мальчик» (в соответствии с контекстом, в котором было употреблено слово в о р в рассказе). Следовательно, даже в таких, довольно сложных, случаях глухонемые школьники под влиянием обучения словесной речи делают попытки отделить слово, обозначающее предмет (производитель действия), от слова, обозначающего самое действие.

в) Осмысление существительных, относящихся к категории предмета-вещи и к категории действия

Иное положение мы нашли в отношении имён существительных, относящихся к категории предмета-вещи в тех случаях, когда они имеют значение орудия действия (молоток, топор, пила, ножницы, метла, лопата). Поясняя значения указанных слов, все ученики использовали знаки, обозначающие действие, производимое данным предметом (з а б и в а т ь, р у б и т ь, п и л и т ь и пр.). Ни один ученик не прибегал к знаку, которым обозначался бы сам предмет, что имело место при пояснении школьниками слов, относящихся к категории лица (с о б а к а, д е д у ш к а), а также слов, относящихся к категории предмета-вещи типа: я щ и к, ш а п к а, б е р ё з а, г в о з д ь и пр.

Сопоставление данных ответов с ошибками типа «Дворник улица метла» или «Мальчик молоток гвозди», имеющими широкое распространение в устной и письменной речи глухонемых школьников младших классов, даёт нам основание полагать, что при осмыслении имён существительных, обозначающих орудие действия, в сознании глухонемого школьника, повидимому, слабо различаются предмет и действие, которое производится предметом. В качестве подкрепления этого положения можно также привести ответы детей, которые характеризуются тем, что при наличии глагола глухонемые ученики считают излишним употребление имени существительного, обозначающего орудие действия и наоборот (вместо «Папа колет дрова топором» — «Папа колет дрова» или «Папа топор дрова»).

Итак, в словесной речи глухонемого ученика границы имён существительных данного типа нечётки, предметное значение слова недостаточно отдифференцировано от слова, обозначающего действие.

Близкие к этому явления наблюдаются и при пояснении глухонемыми школьниками имён существительных, мыслимых не только как предмет, но и как действующая сила (в е т е р, м о л н и я, д о ж д ь). Своеобразие понимания этих существительных хорошо оттеняется в тех случаях, когда они употребляются в рассказе с тем же глаголом, что и существительные, относящиеся к другой категории. Так, в рассказе «Гроза» глагол по ш ё л, по ш л и был употреблён в следующих фразеологических сочетаниях: «Лида, Соня и Вера пошли». . . «Дождь пошёл». В первом случае учащиеся чётко отграничили имена существительные собственные от глагола при помощи особого мимического знака, обозначающего глагол по ш л и. Во втором случае словосочетание д о ж д ь по ш ё л было объяснено единым мимическим знаком. Однако, если сочетание имени существительного, обозначающего действующую силу, и глагола не принимает форму неразложимого предложения, например, с в е р к н у л а м о л н и я, глухонемые школьники, в отдельных случаях, делают попытку отдифференцировать имя существительное от глагола. Так, когда нужно было определить разницу между словами с в е р к-

нула и молния, 4 ученика из 18 пояснили слово молния мимическим знаком, представляющим зигзагообразную линию на небе, а слово сверкнула пояснили особым знаком, обозначающим понятие блеснуть.

Осмысление имён существительных, относящихся к категории действия и состояния (катанье, крик, смех и т. п.), представляет исключительные трудности для глухонемых школьников данной ступени обучения. Предметное значение слов указанного типа отождествляется у глухонемых детей со значением глаголов, обозначающих действия (катанье — кататься, крик — кричать, смех — смеяться, шум — шуметь). Осмысляя глагольную основу и игнорируя значение суффикса (например, суффикс *нье* в слове катанье), дети не видят различий между этими словами.

#### г) Понимание существительных, относящихся к категориям вещественности и собирательности

Понимание предметного значения имён существительных, относящихся к категории вещественности, имеет следующую особенность. Представление обилия вещества, связанное с предметным значением слова, сливается в сознании глухонемых детей с представлением множественности. Все слова вещественного значения (молоко, мясо, масло, сено, солома) определяются детьми, как слова множественного числа. Так, все опрошенные нами школьники относили слово молоко к существительным множественного числа на том основании, что молока много налито в бидоне, что его много даёт корова; значение слова вода также было связано у глухонемых школьников с представлением о множественном числе («потому что воды много в реке»); то же в отношении слов: масло, солома, сено и т. д.

Категория собирательности также отождествляется в представлении глухонемых детей с категорией множественности. Все опрошенные ученики указывали на то, что слова лес, деревня — множественного числа. Группа, множество однородных предметов, представляемое как единое целое, в русском языке имеет особую форму выражения — в существительном единственного числа (много деревьев — один лес; много изб — одна деревня). Глухонемые дети не различают категорию числа в словах: лес — деревья; избы, дома — деревня. Предметное значение слова определяет для них характер его осмысления, независимо от наличия флексий числа (например, флексии множественного числа в слове избы, флексии единственного числа в слове деревня). Можно сказать, что представление множества однородных предметов не только не поглощается у глухонемых детей представлением единого целого, выраженного словом собирательного значения, употребляемым в единственном числе, а, наоборот, выступает в качестве монопсальной основы осмысления имён существительных данного типа.

#### д) Осмысление существительных с производной основой

Осмысление существительных с производной основой вызывает значительные затруднения у глухонемых школьников; наибольший процент ошибок идёт за счёт переоценки семантики основы и недооценки значения суффикса. Примером может служить осмысление слова «утята» — как «утка», слова «лесник» как «лес», «дерево», «деревья».

Суффиксы субъективной оценки слабо осмысляются глухонемыми детьми. В тех случаях, когда ласкательно-уменьшительный суффикс



слабо выделяется в слове и по своему значению тесно связан с основным значением его, глухонемые дети дают, преимущественно, правильные ответы. Так, большинством учащихся слова щенок, «Дружок» были пояснены как маленькая собака. В тех же случаях, когда суффикс, чётко вычленившись, оказывает своё влияние на понимание значения слова в целом, недооценка его значения со стороны глухонемых школьников обуславливает их неправильные ответы. Примером может служить отождествление всеми детьми слов домик, бабушка со словами — дом, баба. Только 3 школьника из 18 опрошенных установили различие между словом воришка и словом вор, однако сущность установленного различия дети объяснить не могли. Глухонемыми школьниками было отмечено различие только между словами скворушка и скворец. 12 учеников из 18 опрошенных указали на различие этих слов<sup>1</sup>. Из них 3 человека не могли объяснить, в чём заключается это различие; два ученика указали: «Скворец — маленький, скворушка — большой»; один ученик сказал «Скворец — она, скворушка — он» (т. е. пытался установить родовые различия), один из учеников сказал: «Скворушка — маленький». Только 5 учеников из 18 определили ласкательный оттенок слова.

## 2. Различение рода имён существительных

Категория рода имён существительных в современном русском языке имеет значение только в отношении названий лиц и некоторых животных. В основе различения мужского и женского рода в этих случаях лежит осознание реальных различий, связанных с особыми признаками и свойствами живых существ.

В именах существительных не личных, относящихся к неживым предметам, категория рода представляет в основном «палеонтологический пережиток давно минувших эпох и идеологий» (9, стр. 16—17), и только людям, знающим историю языка, известно семантическое основание родовых различий. При определении рода руководящим является морфологический облик слова (слова без окончания — стол, дом, ящик — относятся к категории мужского рода, слова с окончаниями а, я — женского рода, с окончаниями о, е, мя — среднего рода), а также синтаксические связи слова в предложении — согласование имён существительных с именами прилагательными и глаголами прошедшего времени.

У глухонемых школьников осмысление родовых различий наблюдается только в отношении названий лиц и животных. Так, большинство опрошенных нами учащихся определило мужской род в словах мальчик, скворец, скворушка, бабушка, лесник, воришка («... из кармана мальчика-воришки...»); женский род в словах: девочка, утка.

Правильные ответы были получены также при определении рода имён существительных собственных: Федя, Витя, Дружок — мужского рода; Лида, Соня, Вера — женского рода.

В тех случаях, когда при определении рода вместо признаков семантических должны были вступить в силу признаки морфологические или синтаксические, ответы учащихся показывали, что таковые, за редкими исключениями, не являются руководящими при определении рода.

<sup>1</sup> В этой связи надо подчеркнуть, что слово скворушка стоит несколько особняком, с точки зрения системы языка, по сравнению с вышеприведенными словами, так как слово скворец неразложимо, в то время как со словами — баба, вор, дом можно сопоставить слова — бабушка, воришка, домик.

Анализ количественных данных, характеризующих отношение глухонемыми школьниками существительных к категориям мужского, женского и среднего рода, показал, что большинство слов, обозначающих неодушевлённые предметы, глухонемые дети относят к категории мужского рода. Так, глухонемые школьники по большей части относили к категории мужского рода слова: доми́к, де́нь, шко́лы («... из школы...»), пи́лу, бе́рёзу, мо́лоток, ка́рман, ша́пку, ящи́к и пр. Указания на женский род были единичными. Что же касается среднего рода, то этот последний был назван только двумя учениками (из 18 опрошенных) при разборе слова ка́рман.

Однако уже на этой стадии обучения начинает намечаться ориентировка глухонемого школьника на те или иные морфологические признаки при определении рода имён существительных. Так, слова мо́лния, гро́за отдельными учениками были определены как слова женского рода на том основании, что они имеют на конце *я, а*. Наряду с правильными ответами наблюдаются и ошибочные; причиной ошибок является игнорирование синтаксических связей слова внутри предложения и отождествление морфологических признаков падежа с признаками рода. Примером ошибок последнего типа является указание на то, что слово — щенка — в предложении «На дороге они увидели щенка» — является словом женского рода, так как оканчивается на букву *а*.

### 3. Понимание категории числа имён существительных

Категория числа имён существительных часто осмысливается глухонемыми школьниками очень своеобразно. Одной из причин этого является сложность данного языкового факта.

Из учения о категории числа в современном русском языке мы приведём только три положения, которые следует иметь в виду при рассмотрении сделанных нами наблюдений.

1. Наличие двух значений множественного числа, а именно: значения раздельного, когда множество предметов или явлений мыслится раздельно существующим, не слитым в одно целое — собственно множественное значение (дома́, мальчи́ки), и значения собирательного, когда множество имеет значение совокупности, собирательного единства: листь́я, дожди́.

2. Своеобразное функциональное значение единственного числа имён существительных: а) в словах собирательного значения (детво́ра, бельё́), б) в словах вещественного значения (солома́, мя́со, молоко́).

Характерной особенностью указанных групп слов является то, что значение их совершенно не связывается с представлением о счёте и, как правило, эти слова имеют форму только единственного числа.

3. Наличие имён существительных, употребляемых только во множественном числе (люди́, сани́, салазки́).

Анализ материалов показал, что глухонемые ученики II класса усваивают более или менее правильно множественное число имён существительных в тех случаях, когда множественность связана с представлением массы раздельно существующих лиц или предметов, т. е. осмысливают множественное число в его раздельном значении. Так, всеми учениками, за редким исключением, слова цветы́, дере́вья, волки́, скворцы́, дево́чки, мальчи́ки были определены как слова, обозначающие несколько, много предметов, в то время как слова щенка́, ша́пку, ящи́к, Фе́дя, Ви́тя, Ли́да, Со́ня, сквору́шка, де́душка́ были определены как слова, обозначающие единичные пред-

меты. Ответы учеников показали, что при определении единичности и множественности руководящими для детей являлись не морфологические, а тем более не синтаксические признаки, а признаки семантические. Так, на вопрос, заданный ученику, почему он относит данное слово к единственному или множественному числу, ученики отвечали: «Цветы — растёт много»; «Мальчики — 2: Фэдя, Витя»; «Девочки — 3: Лида, Соня, Вера»; «Скворцы — летит много»; «Ящик, щенок, дедушка, скворец — один».

Основанием служило содержание рассказа: там говорилось об одном щенке, одном скворце, одной дедушке и т. д.

Ответы учащихся дают основание предположить, что в тех случаях, когда перед ними были слова, конкретные по значению, легко соотносимые с определёнными предметами и лицами, когда представление множества чётко отграничивалось от представления единичности и опиралось на сосчитывание, содержание рассказа давало им возможность правильно определить число предметов и лиц, о которых говорилось в тексте. Только в редких случаях дети ссылались на морфологические признаки слов. Так, лишь в одном случае была указана флексия *ja* (*ья*) в слове *д е р е в ь я*, в двух случаях — *ы* в слове *ц в е т ы*, как признаки множественного числа данных существительных.

Значительные особенности мы обнаружили у глухонемых школьников в отношении осмысления категории числа имён существительных, употребляющихся только во множественном числе. Семантика тех слов данной группы, которые обозначают единичные предметы (например, *с а н и*, *с а л а з к и*), совершенно не связана у глухонемых школьников с представлением единичности предмета; глухонемые школьники осмысливают все слова данной группы, как обозначающие множество предметов. Если предметное значение слова «люди» действительно связывается с представлением множественности, а не единичности, то значения слов, являющихся названием парных предметов: *с а н и*, *с а л а з к и* и т. п., связывается с представлением и единичности и множественности. Однако ответы глухонемых детей показывают, что все названия парных предметов они подводят только под категорию множественности. Примером мотивировки подобного отнесения может служить следующий ответ одного из учеников: *сани, салазки — множественного числа, потому что «много на улице ребят на них катается».*

Своеобразие понимания множественности обнаруживается также в других явлениях, наблюдавшихся нами у глухонемых школьников. Под категорию множественности глухонемые дети подводили также следующие группы слов:

а) обозначающих место с оттенком пространственной протяжённости (*д о р о г а*, *б е р е г*, *л у г*);

б) обозначающих место с оттенком пространственно тянущейся массы вещества (*р е к а*);

в) обозначающих предметы, мыслимые как действующая сила природы (*в е т е р*, *м о л н и я*, *г р о м*, *г р о з а*);

г) обозначающих категорию действия (*к а т а н ь е*).

В русском языке все перечисленные группы слов имеют формы и единственного и множественного числа. В тексте они были употреблены исключительно в единственном числе. Однако учащиеся все слова указанных типов подводили под категорию множественности. Опрос учащихся и анализ их ответов показали, что именно те оттенки значения, которые входят составной частью в предметное значение групп слов, указанных выше, и являются для глухонемых школьников руководящими при отнесении к той или другой категории числа. Так, категорию множественности учащиеся приписывали словам *б е р е г*, *д о р о г а*,



указывая на пространственную протяжённость, длину предметов, обозначаемых данными словами; слову *река* — указывая на пространственно тянущуюся массу вещества; словам — *ветер*, *молния* — на основании того, что ветер сильно дует, а молния сильно, часто блестит; слову *гром* — потому что он сильно гремит; слову *катанье* — так как дети катаются долго или много детей катаются.

Полученные нами материалы дают возможность поставить следующие вопросы, связанные с научной разработкой методики обучения глухонемых словесной речи, а также составлением книг для чтения:

1. О принципе подбора словарного материала при составлении рассказов для чтения, в частности — о включении слов в порядке постепенного нарастания трудностей как в отношении лексических, так и грамматических форм.

2. О целесообразности включения в тексты для чтения (младших классов школы глухонемых) отдельных групп имён существительных, в частности, имён существительных, относящихся к категории действия.

3. Каковы должны быть методические приёмы, которые обеспечили бы:

а) правильное осмысление предметного значения имени существительного; б) отграничение этого предметного значения от значений слов, относящихся к категории действия или признака предмета; в) умение правильно определять число имени существительного в более трудных случаях (существительные, относящиеся к категории вещественности, собирательности, обозначающие действующую силу, протяжённость и пр.).

4. О педагогических путях постепенного формирования у учащихся обобщённого понимания значений отдельных элементов слов (суффиксы: *ик*, *ок*, *ушк* — признаки уменьшительно-ласкательного оттенка в значении слова; флексии: *а*, *я* — признаки женского рода и т. п.).

5. О способах воспитания у глухонемых учеников навыка постоянного наблюдения за морфологическими признаками и синтаксическими связями слов в предложении.

### III. ВЫВОДЫ

1. Имена существительные современного русского языка, смысловая структура которых отличается значительной сложностью, понимаются глухонемыми школьниками младших классов очень своеобразно. Из взятых в нашей работе основных структурных элементов имени существительного, а именно — его лексической и грамматической формы, предметное значение слова или его лексическая форма осмысливается сравнительно легче, чем форма грамматическая.

2. Предметное значение имени существительного в мышлении глухонемого ребёнка преобладает над значением грамматической формы, в отношении же отдельных групп слов даже поглощает эту последнюю. Так, основываясь на предметных значениях имён существительных, являющихся названиями предметов одушевлённых, глухонемые школьники обычно правильно устанавливали категорию рода указанной группы слов, в то же время совершенно теряясь и допуская грубые ошибки при необходимости решить такую же задачу в отношении слов, обозначающих предметы неодушевлённые. При отнесении имён существительных к той или иной категории числа учащиеся, также осно-

вываясь на предметном значении слова, делали ошибки, приписывая множественное число всем существительным, обозначающим вещество, действующую силу, категорию действия и пр., т. е. отождествляли эти последние с категорией множественности. Между тем категория множественности выражается в современном русском языке при помощи особых флексий.

3. Тем же фактором, а именно — влиянием основного значения слова — обусловлены своеобразные явления, примером которых может служить правильное осмысление глухонемыми детьми значения слов щенок (как маленькая собака), тогда как уменьшительно-ласкательное наименование домик не осмысливается как таковое и отождествляется со словом дом. И в том, и в другом случае формообразующие экспрессивные суффиксы — *ок*, — *ик* — не осмысливаются глухонемыми школьниками. Однако в первом случае суффикс субъективной оценки связан непосредственно с самим предметным значением слова щенок, тогда как во втором случае он легко отделяется от основного значения слова (дом), которое и определяет в итоге понимание глухонемым учеником значения слова в целом, независимо от наличия в нём уменьшительно-ласкательного суффикса.

4. Полученные материалы дают возможность предположить, что у глухонемых учеников II класса намечаются некоторые фазы в развитии понимания морфологической структуры имени существительного<sup>1</sup>, а именно:

а) морфологические элементы имени существительного совершенно игнорируются глухонемым учеником; в отдельных случаях морфологические элементы, хотя и не выделяются глухонемым учеником, но всё же оказывают своё влияние на осмысление им значения слова, (осмысление слов с ласкательно-уменьшительными суффиксами в словах щенок, Дружок);

б) морфологические элементы слова отмечаются учеником, но не осмысливаются (пример: указание школьников на наличие разницы в словах вор — воришка);

в) морфологические элементы слова выделяются как значимые части, но понимание их значений нестойко, а иногда и совсем неправильно (примеры: мотивировка при установлении различий между словами скворец — скворушка и др.);

г) морфологические элементы слова выделяются и осмысливаются учеником правильно.

Ответы учеников показывают, что разные ученики II класса обнаруживают различный уровень понимания смысловой структуры имён существительных.

<sup>1</sup> Мы имеем в виду понимание тех морфологических элементов имени существительного, которые служили материалом в изучении нами особенностей глухонемых школьников, а именно: флексии рода, числа, суффиксы субъективной оценки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И., Философские тетради. Государственное изд-во политической литературы, 1938.
2. Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин, О проблемах языка и мышления.
3. Лаговский Н. М., Обучение глухонемых устной речи. Изд. 2-е, г. Александровск, 1911.
4. Занков Л. В. и Соловьёв И. М., Очерки психологии глухонемого ребёнка. Учпедгиз, 1940.
5. Шиф Ж. И., Психологический анализ „аграмматизма“ глухонемого. Сб. „Учебно-воспитательная работа в специальных школах“. Вып. I, Учпедгиз, 1944.
6. Морозова Н. Г., Понимание письменной речи глухонемым школьником. Диссертация. М., 1944.
7. Thompson H., An experimental study of the beginning reading of deafmutes. New York, 1927.
8. Понгильская А. Ф., О понимании читаемого текста глухонемыми школьниками. Сб. „Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно-отсталых детей“. Учпедгиз, 1941.
9. Виноградов В. В., Современный русский язык. Вып. I, II, Учпедгиз, 1938.
10. Мещанинов И. И., Члены предложения и части речи. Академия наук СССР, 1945.
11. Абакумов С. И., Современный русский литературный язык. „Советская наука“, 1942.
12. Финкель А. М. и Баженов Н. М., Русский литературный язык. „Радянська школа“, 1941.
13. Макарова Т. А., Словарная работа. „Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах“, Бюллетень № 1, Наркомпрос РСФСР, 1940.

## SOME PECULIARITIES FOUND AMONG DEAF CHILDREN IN UNDERSTANDING NOUNS

by A. F. PONGILSKAYA

The purpose of the investigation is to analyze the process of understanding the meanings of words by deaf pupils whose oral speech is not developed. The aim of the author is to investigate how deaf pupils learn to understand the meaning of various categories of words, but in the given paper he treats in detail only one of them, namely the noun.

The reading material used for the purpose had been carefully chosen from various readers. The deaf pupil had to read and understand each word not in its manifold meanings, but the sense and grammatical form it acquired in the particular context. The context strictly conditioned and limited the meaning of the word.

Within the given category of words (the noun), the aim of the investigation was to find out:

- 1) the degree of the understanding of the meaning of the noun in a given context (by deaf schoolchildren from the second class);
- 2) the ability to determine the gender of a noun;
- 3) how the category of number of a noun is understood.



The results of the investigation as well as the analysis of the reading material are given in the paper.

The main statements of the author are:

1. Nouns in modern Russian are very complicated and schoolchildren of the lower classes may understand them in a peculiar way.
2. In the mind of a deaf child the noun as the name of an object dominates over its grammatical form.
3. There are several stages in the development of understanding the morphological structure of nouns. The answers of deaf children show that the level of understanding the meaning of nouns varies with different pupils of the same class.

The treatment of these problems was based on the modern theory of the Russian language.

---

## МАТЕРИАЛЫ К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ СЛОВ ГЛУХОНЕМЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В. И. КАЗАКОВ

### 1. ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Необходимым условием успешного школьного обучения глухонемых и их общения с окружающими является овладение ими словесной речью. Вопрос об особенностях понимания и употребления слов глухонемыми школьниками рассматривается как один из важных моментов изучения психологии глухонемого.

Мы сошлёмся на несколько работ, относящихся к этой области, чтобы дать некоторое представление о том, в каких направлениях нами проводилось изучение вопроса. Л. В. Занков, основываясь на выводах ряда психологических исследований, проведённых в Институте дефектологии, указывает на следующие особенности словесной речи у глухонемых школьников. Словарный инвентарь, каким располагают глухонемые ученики младших классов, отстаёт от имеющейся у них потребности в дифференцированном обозначении объектов и от возможности дифференцировать их в восприятии и представлении. Глухонемые школьники называют одним и тем же словом объекты, которые, несомненно, различаются ими в восприятии и представлении. В процессе развития и обучения глухонемых школьников у них не только увеличивается запас слов, но овладение новыми словами приводит к изменению в сознании школьников значений тех слов, которые были в их распоряжении раньше и которые связаны внутренними отношениями с новыми словами<sup>1</sup>. «Своеобразие речи глухонемого школьника, — пишет Л. В. Занков, — ... заключается в значительной степени в том, что слова совершенно недостаточно отграничены друг от друга... слова у него не связаны с чётким, вполне определённым и отграниченным от других слов значением. Вместе с тем, значение слова в сознании глухонемого школьника не обладает той многогранностью... какой оно обладает в сознании слышащего... Отношения, связи, в которые слова вступают друг с другом в процессе их осмысления и усвоения глухонемым школьником, довольно однообразны и имеют тенденцию фиксироваться... В этом смысле можно сказать, что у глухонемых школьников нет той системы значений слов, какой обладают слышащие школьники»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Занков Л. В. и Соловьёв И. М., Очерки психологии глухонемого ребёнка. Учпедгиз, 1940.

<sup>2</sup> Там же, стр. 108.

В работе Ж. И. Шиф<sup>1</sup> показано, что у глухонемых школьников понимание названий цветов широко по своему содержанию и недостаточно дифференцировано в отличие от хорошо дифференцированного восприятия цветов и их оттенков. За отсутствием специальных названий для некоторых промежуточных цветов глухонемые обозначают их теми же названиями, что и оттенки основного тона. Более точное обозначение цветов и их оттенков появляется у учеников лишь в старших классах.

Л. В. Занков и Д. М. Маянц на основании результатов экспериментально-психологического исследования запоминания предметов глухонемыми дошкольниками указывают, что запоминание происходит «... не как изолированный акт запечатления, а в то же время и как процесс мышления, тесно связанный с существованием определённых групп представлений, образовавшихся... в прошлом опыте ребёнка...»<sup>2</sup>

«Вместе с тем установленные факты дали возможность судить о том, что группы представлений, являющиеся основой запоминания и воспроизведения предметов, ... у глухонемых дошкольников представляют собой достаточно рыхлые образования. Отдельные представления более самостоятельны, более выделены внутри подобной группы»<sup>3</sup>.

Эти положения были подтверждены дальнейшими исследованиями и одновременно были выявлены на словесном материале своеобразные черты процессов запоминания и воспроизведения у глухонемых школьников<sup>4</sup>. В работе Н. Г. Морозовой<sup>5</sup> раскрываются особенности понимания глухонемыми значения слова, взятого в контексте.

В исследовании В. Я. Василевской и Б. Д. Корсунской<sup>6</sup> показано, что на первоначальной ступени обучения глухонемых детей употребление слов расплывчато, значения слов в сознании школьников мало дифференцированы. Слово применяется не только для обозначения определённого предмета, названием которого оно является, но распространяется и на ряд других предметов на основании их сходства, устанавливаемого глухонемыми. Так, слово дом ученики I класса использовали для обозначения целого ряда строений. В исследованиях названных авторов подчёркивается дифференцированность представлений о предметах и неопределённость словесных обозначений этих предметов. Это противоречие, как указывают авторы, преодолевается в процессе обучения.

Процесс классифицирования словесного материала глухонемыми школьниками до сих пор ещё не изучался и мы полагали, что изучение этого процесса даст существенные факты, освещающие особенности понимания и употребления слов глухонемыми.

Нашей задачей было узнать, сопровождается ли выявление глухонемыми школьниками общности и различий между словами возмож-

<sup>1</sup> Шиф Ж. И., Подбор сходных цветовых оттенков и название цветов. Сборник „Вопросы психологии глухонемых и умственно-отсталых детей“, Учпедгиз, 1940.

<sup>2</sup> Занков Л. В. и Маянц Д. М., Запоминание и воспроизведение предметов у слышащих и глухонемых дошкольников. Сборник „Вопросы психологии глухонемых и умственно-отсталых детей“, Учпедгиз, 1940, стр. 14.

<sup>3</sup> Там же, стр. 13.

<sup>4</sup> Маянц Д. М., Запоминание и воспроизведение словесного материала глухонемыми школьниками. Сборник „Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно-отсталых детей“, Учпедгиз, 1941.

<sup>5</sup> Морозова Н. Г., Понимание письменной речи глухонемыми школьниками (диссертация, 1944).

<sup>6</sup> Василевская В. Я. и Корсунская Б. Д., О назывании предметов глухонемыми школьниками. Бюллетень № 2, „Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах“. Наркомпрос РСФСР, 1941.



ностью выразить это в речевой форме, во-первых, и проследить, во-вторых, зависимость осознания значений слов и их объединения от изменения отношений между словами, предложенными для классификации.

Мы остановились на методике классификации названий предметов и их изображений. Были подобраны 4 серии карточек. Серия 1 включала 30 названий известных детям животных и растений:

1. Сосна	11. Рожь	21. Тигр
2. Ель	12. Пшеница	22. Кошка
3. Дуб	13. Орёл	23. Волк
4. Берёза	14. Ястреб	24. Собака
5. Яблоко	15. Воробей	25. Мышь
6. Вишня	16. Голубь	26. Крыса
7. Арбуз	17. Утка	27. Лошадь
8. Огурец	18. Гусь	28. Корова
9. Морковь	19. Курица	29. Заяц
10. Свёкла	20. Индюшка	30. Белка

Серия 2 состояла из 40 названий известных детям предметов домашнего обихода, продуктов, видов транспорта, армейского вооружения и пр.:

1. Стол	15. Нора	29. Яйцо
2. Стул	16. Гнездо	30. Орех
3. Ложка	17. Мясо	31. Перчатки
4. Вилка	18. Зерно	32. Дед-Мороз
5. Щётка	19. Вода	33. Трактор
6. Утюг	20. Ведро	34. Автомобиль
7. Пальто	21. Хлеб	35. Пушка
8. Платье	22. Булка	36. Танк
9. Сапог	23. Топор	37. Самолёт
10. Ботинок	24. Пила	38. Корабль
11. Книга	25. Варенье	39. Замок
12. Карандаш	26. Сахар	40. Ключ
13. Телега	27. Конюшня	
14. Санки	28. Дом	

Серии 3 и 4 содержали по 35 слов, вошедших уже в серии 1 и 2, но в других сочетаниях.

В сериях 1 и 2 слова были подобраны так, что их можно было объединять по тем или иным основаниям в малые или большие группы. Каждое слово имело в серии соответствующее ему парное слово, наиболее тесно связанное с ним по значению.

В серию 3 входили первые члены пар серий 1 и 2, а в серию 4 — вторые члены тех же пар указанных серий. Так, например, из первых двух пар слов серии 1 (сосна — ель, дуб — берёза) в серию 3 были включены сосна и дуб, а ель и берёза вошли в серию 4. Тем самым соответствующие названия в сериях 3 и 4 были поставлены в иные отношения к другим словам-названиям, чем в сериях 1 и 2. Благодаря такому изменению состава материала в сериях 3 и 4, мы рассчитывали обнаружить зависимость понимания названий предметов от совокупности слов, в которую они включены.

Опыты проводились следующим образом. Перед испытуемым раскладывались карточки с написанными на них названиями предметов (или с изображениями тех же предметов) так, чтобы все они находились в поле его зрения, но чтобы члены пар не лежали рядом. После этого устно или письменно пояснялась задача, которую испытуемый должен выполнить. Предлагалось внимательно прочитать все слова и положить вместе карточки со словами, которые имеют между собою что-либо общее. Указывалось, что в каждой группе может быть два, три, четыре слова и больше. Испытуемому объясняли, что если те или иные слова, по его мнению, не могут быть включены ни в одну из групп,

то их можно отложить. Основания, по которым испытуемые могли классифицировать объекты, определялись ими самими.

После того, как создавалась уверенность, что испытуемый понял задачу, ему предлагалось приступить к её выполнению. Он внимательно прочитывал все слова, некоторое время их обдумывал, а затем начинал раскладывать. Процесс классификации записывался экспериментатором. Когда серия слов испытуемым была разложена, ему предлагалось разделить составленные им группы на мелкие подгруппы. Экспериментатор добивался этим создания таких групп, в которые входили бы объекты, объединяемые наиболее тесными взаимоотношениями.

Через неделю после того, как с испытуемыми были проведены опыты по всем четырём сериям слов, с ними повторно проводились опыты по той же методике, но теперь глухонемые классифицировали не слова, а картинки с изображениями тех же предметов.

В целях выяснения мотивов объединения карточек в группы или разделения этих групп на более мелкие, испытуемые в процессе опыта опрашивались. Им предлагалось назвать образованную группу или дать пояснения к её составу. Ответы испытуемых записывались.

Опыты проводились с 27 учениками III, IV, V и VI классов школы глухонемых и с 13 учениками I и II классов массовой школы. Каждый испытуемый по отношению к одному и тому же объекту в разное время, на разном материале, при образовании групп принимал 12 решений: 6 решений на словесном материале и 6 решений на материале изображений.

## II. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### а) Составление групп из слов и картинок и название этих групп

Классифицируя названия или изображения предметов, испытуемые составляли из них группы. Часть слов-названий предметов и картинок-изображений глухонемыми в группы не включалась и откладывалась отдельно, «одиночками». В большинстве же случаев как названия, так и изображения предметов включались глухонемыми в те или иные группы, что видно из табл. I (в ней приведены объединённые результаты четырёх экспериментальных серий).

Таблица 1

Первое объединение предложенных объектов в группы (в % к общему количеству названий или изображений)

Объекты	Количество объектов, включённых в группы			
	Классы			
	III	IV	V	VI
Названия предметов . . . .	72	79	84	83
Изображения предметов . .	70	68	73	84

Из приведённой таблицы видно, что глухонемые ученики III класса объединяют в группы очень значительный процент предложенных им названий и изображений предметов и что к VI классу этот процент объединения возрастает.

Составленным группам глухонемые школьники давали иногда названия. Приводим примеры:

Учащиеся школы глухонемых	Названия групп	Слова, включён- ные в группу	Подгруппы и отдельные слова в результате де- ления группы
Л., уч. III кл.	Домашние животные	Кошка Корова Собака Гусь Голубь Ястреб Индюшка Крыса	Кошка Собака  Гусь Индюшка  Ястреб Голубь  Корова Крыса
П., уч. IV кл.	Жилище животных	Нора Конюшня	Нора Конюшня
А., уч. IV кл.	Железные	Ключ Топор Замок Ведро Утюг Пила	Замок Ключ  Топор Пила  Утюг Ведро
Т., уч. IV кл.	Одежда	Перчатки Ботинки Платье Пальто Сапог	Перчатки Пальто  Ботинки Сапог  Платье
О., уч. V кл.	Домашние вредители	Крыса Мышь	Крыса Мышь
О., уч. V кл.	Смешанный лес	Ель Сосна Берёза Дуб	Ель Сосна  Берёза Дуб
З., уч. V кл.	Машины	Автомобиль Танк Корабль	Автомобиль Танк Корабль
Д., уч. V кл.	Продукты	Зерно Пшеница Орех	Зерно Пшеница  Орех
К., уч. VI кл.	Птицы	Голубь Индюшка Гусь	Голубь Индюшка Гусь



Анализ материала показывает, что глухонемые школьники, объединяя слова или картинки в группы, не всегда в состоянии дать этим группам названия.

Из табл. 2 видно, что ученики III класса по большей части не могут назвать образованные ими группы. В последующих классах количество этих случаев резко снижается (табл. 2).

Таблица 2

**Называние составленных групп**  
(в % к общему количеству образованных групп)<sup>1</sup>

Группы	Количество групп, названных испытуемыми			
	Классы			
	III	IV	V	VI
Названий предметов . . . . .	27	52	58	61
Изображений предметов . . . . .	46	80	66	62

Можно предполагать, что большая часть отказов глухонемых от названия групп идёт за счёт отсутствия в словесной речи глухонемых школьников соответствующих средств для выражения мысли.

Сопоставление данных таблиц 1 и 2 показывает, что образование групп происходит раньше и легче, чем их называние. Так, глухонемые ученики III класса объединили 72% слов (названий предметов), но составленные группы назвали лишь в 27% случаев. В старших классах это расхождение уменьшается, хотя ещё и в VI классе разница значительна: слова объединяются школьниками в 83% случаев, а названия группам даются лишь в 61% случаев. При сопоставлении этих данных с результатами исследования учеников II класса массовой школы, в 97% случаев назвавших образованные ими группы, особенности глухонемых выступают перед нами со всей отчётливостью.

Мы видим, что глухонемые могут объединять названия предметов даже и в тех случаях, когда они оказываются не в состоянии назвать составленную ими группу или объяснить, почему она образована. Это и есть первая особенность глухонемых, выявленная нами в результате проведённого эксперимента.

Рассмотрим подробнее процесс образования групп глухонемыми школьниками. При свободной классификации слов-названий предметов основу образуемой группы составляет пара объектов, связанных тесными взаимоотношениями. У объектов, включаемых в группы, глухонемые видят не только то общее, на основе чего они их объединяют, но и их различия, что особенно ярко подтверждается приведёнными выше примерами (см. стр. 79).

Вторая характерная особенность мышления глухонемых заключалась в том, что при группировке названий предметов глухонемые школьники чаще, чем ученики массовой школы, объединяли слова, стоящие именно в наиболее тесных отношениях друг к другу. При разделении составленных групп тенденция к сохранению пары объектов и выделению её в качестве подгруппы выражена у глухонемых зна-

<sup>1</sup> В таблице приведены объединённые результаты четырёх экспериментальных серий.

чительно ярче, чем у слышащих школьников (так, ученики I и II классов массовой школы включали в подгруппы такие объекты, которые по своей общности находились один от другого на больших «дистанциях»).

Учащиеся школы глухонемых	Слова, включённые в группу	Отдельные объекты в результате разделения группы
М., ученик III класса .	Курица Утка	Курица Утка
Я., „ III „ .	Пальто Перчатка	Пальто Перчатка
Т., „ IV „ .	Пила Ключ	Пила Ключ
Г., „ V „ .	Гнездо Дом Яйцо Мясо Сосна Дуб	Гнездо Дом Яйцо Мясо Сосна Дуб
К., „ VI „ .	Собака Кошка Телега Санки	Собака Кошка Телега Санки

Эта особенность, свойственная глухонемым, подтверждается данными табл. 3.

Таблица 3

**Образование групп из объектов,<sup>1</sup> объединяемых различной мерой общности, учениками III класса школы глухонемых**

Серии	Названия предметов	Изображения предметов
1 и 2 . . . . .	72	76
3 и 4 . . . . .	28	24

Мы видим, что в сериях 1 и 2 количество образованных групп в несколько раз больше, чем в сериях 3 и 4. Следовательно, у глухонемых преобладает объединение предметов, связанных тесными отношениями. Там, где «дистанция» между предметами увеличена, глухонемые отказываются объединять их и оставляют «одиночками». Поскольку эта особенность обнаружилась и при объединении слов и при объединении картинок, было бы неправильно думать, что её причина заключается в недостаточном понимании глухонемыми значений слов. Здесь существенное значение имеют особенности мышления глухонемых, которые группируют предметы, только близкие друг к другу.

<sup>1</sup> Количество объектов по всем четырём сериям принято за 100.

Третья особенность глухонемых заключается в том, что они значительно чаще, чем слышащие школьники, при свободной классификации слов оставляют объекты «одиночками». Это значит, что ученики школы глухонемых далеко не всегда при группировке слов-названий предметов осмысливают имеющиеся между соответствующими предметами отношения и не всегда обнаруживают в них те общие черты, на основе которых можно их группировать. Так, в III классе школы глухонемых необъединённые названия предметов составляют 28%, в IV — 20%, в V и VI классах — 16%. Чем старше класс, тем меньше количество «одиночек», тем лучше глухонемые подмечают отношения между предметами и правильнее их группируют.

Выделение «одиночек» встречается не только у глухонемых, но и у слышащих детей: ученики I класса массовой школы выделяют 34% «одиночек», а ученики II класса — 18%. Количество необобщённых названий по II классу массовой школы почти совпадает с количеством «одиночек», выделенных учениками V и VI классов школы глухонемых. Таким образом, и на этом фоне своеобразие глухонемого школьника выступает достаточно ясно.

По мере обучения в школе глухонемые дети всё чаще вскрывают общее в предметах и лучше улавливают отношения между ними, что и приводит к значительному снижению количества слов, необъединённых в группы (табл. 4).

Как и следовало ожидать, при группировке глухонемыми школьниками слов и картин в серии 3 и 4, оказалось значительно больше «одиночек», чем в сериях 1 и 2 (табл. 5).

Таблица 4

**Названия и изображения предметов, не включённые в группы („одиночки“)**  
(в % к общему количеству предложенных слов)

Объекты	Количество объектов, не включённых в группы		
	Классы		
	III	V	VI
Названия предметов . . . . .	28	16	16
Изображения предметов . . . . .	30	26	16

Таблица 5

**Слова-названия предметов, не включённые в группы по различным сериям**

(в % к общему количеству „одиночек“ по всем четырем сериям)

Серии	Количество слов, не включённых в группы		
	Классы		
	III	IV	V
1 и 2	28	19	10
3 и 4	72	81	90

Объекты, входящие в состав серий 3 и 4, гораздо менее близки друг к другу, чем объекты из серий 1 и 2. Это затрудняло обнаружение общности между объектами и затрудняло их объединение.

Для того, чтобы полнее охарактеризовать называние глухонемыми составленных групп, остановимся на отдельных случаях. Ученик III класса школы глухонемых Г. объединил названия птиц: курица, воробей, индюшка, утка, гусь, ястреб, голубь, орёл. Следовательно он нашёл больше общности внутри группы птиц, чем между группой птиц, с одной стороны, и животными и растениями (т. е. иными объектами первой серии), — с другой. Но названия группе испытуемый не дал и подразделил её на подгруппы: а) курица, утка, гусь; б) орёл, индюшка, ястреб, голубь, а слово воробей, также



находящееся среди предложенных слов, никуда не включил. Испытуемый назвал первую подгруппу «домашние птицы», вторую — «живут в зоопарке». Тот факт, что глухонемой группу в целом не называет, а соответствующее ей название использует для определения подгруппы, показывает, что он придаёт существующим между членами группы различиям решающее значение. И хотя он и понимает то общее, что объединяет данную группу, но не может произвести более широкого обобщения.

Глухонемые школьники не называют группы и в том случае, когда входящие в их состав объекты подобраны из столь различных областей, что школьникам для обозначения образованной группы недостаёт слов. Так, испытуемый Н., ученик IV класса, включил в группу слова: стол, стул, ложка, вилка, но названия группе не дал, а подразделил её на подгруппы: «мебель» — стол, стул; «посуда» — ложка, вилка.

Название группы отсутствует и тогда, когда глухонемые школьники, располагая необходимыми словами, не научились ещё ими пользоваться.

Следует особо отметить, что группы названий растений и животных глухонемые школьники называют чаще, чем группы названий предметов домашнего обихода (табл. 6). В последнем случае возникают затруднения, приводящие часто к отказу от называния группы.

Таблица 6

Называние групп

(в % к общему количеству образованных групп)

Группы слов	Количество не названных групп		
	Классы		
	III	IV	V
Обозначающих растения и животных (серия 1) . . . .	66	11	9
Обозначающих предметы домашнего обихода (серия 2)	81	53	41

Нередко глухонемые школьники неправильно называют образованные ими группы. Испытуемый К., ученик V класса школы глухонемых, к слову ель подобрал слова дуб, берёза, сосна, образовал группу и назвал её «лиственный лес». После этого испытуемый взял слово огурец, подобрал к нему слова: свёкла, морковь, яблоко, арбуз, вишня и назвал эту группу «овощи».

Объединение испытуемым слов дуб, сосна, ель, берёза в одну группу имело, очевидно, своей основой понимание общих черт, присущих деревьям. Тот

факт, что испытуемый называет образованную им группу словами «лиственный лес», указывает на отсутствие должного понимания этого термина: слова лиственный лес не соотносятся в сознании испытуемого с определённой категорией деревьев. При составлении групп из предложенных испытуемому картинок, он включил в одну группу изображения тех же деревьев: ели, сосны, дуба, берёзы, но назвал её «смешанный лес». Наблюдение подтверждает, что слова «лиственный лес» не были полностью осмыслены и были употреблены вместо слов «лес» или «смешанный лес», имеющих другое значение.

Вторая группа, состоящая из слов огурец, свёкла, морковь, арбуз, яблоко, вишня, была названа испытуемым «овощи». По картинкам испытуемый объединил изображение этих предметов опять-таки в одну группу и с тем же названием. Здесь обнаружилось те же особенности, что и при группировании названий и изображений деревьев: неправильное понимание и ошибочное употребление слов,

и, кроме того, повидимому, отсутствие различения таких категорий предметов, как овощи, фрукты, ягоды.

В отличие от вышеуказанных случаев, когда нужное слово заменено близким по значению, глухонемые нередко допускают грубые ошибки: так, словом «скот» испытуемый В., ученик VI класса, назвал группу, в которую включил слова лошадь, телега, конюшня. Здесь не только допущена грубая ошибка в назывании составленной группы, но и названия предметов объединены глухонемым не по их существенным свойствам, а на ситуационной основе. Аналогичное явление мы находим и в тех случаях, когда глухонемые школьники включают слово щётка (или её изображение) в группу «обувь», словс утюг (или его изображение) в группу «одежда» и т. п.

### б) Разделение образованных групп

Вначале глухонемые образуют широкие объединения. Испытуемый К., ученик V класса, выделил названия всех птиц (гусь, ястреб, индюшка, воробей, курица, утка), за исключением слова орёл, и образовал из них группу, назвав её «птицы». Этот же испытуемый объединил слова: заяц, тигр, корова, крыса, мышь, белка, волк, собака, кошка, лошадь, орёл, образовал, таким образом, группу и дал ей название «животные». В эту группу вошли названия различных видов животных: грызунов, копытных и хищных, домашних и диких, причём к названиям млекопитающих было присоединено одно название птицы (орёл).

Случаи объединения объектов в очень широкие группы могут быть объяснены неумением различить категории предметов внутри образуемой группы. Однако они могут быть обусловлены и тем, что глухонемой не имеет в своём распоряжении слов для обозначения этих категорий. Это обстоятельство ясно выступает тогда, когда глухонемые, образовав широкую группу, подразделяют её затем на подгруппы, но не могут назвать эти подгруппы и сохраняют одно общее название для всех выделенных ими подгрупп. Так, например, испытуемый Г., ученик V класса, объединил слова: кошка, собака, волк, тигр, заяц, белка, крыса, мышь, гусь, утка, индюшка в одну группу и назвал её «животные». Эту группу он подразделил на три подгруппы: а) кошка, собака, волк, тигр, заяц, белка; б) крыса, мышь; в) гусь, утка, индюшка и сохранил для всех подгрупп прежнее название «животные». Этот же испытуемый из образованной им группы «посуда» выделил слово ведро, а затем отделил слова ложка и вилка в виде самостоятельной подгруппы и тоже назвал её «посуда».

Если же в группу входит несколько пар объектов, то при членении группы эти пары обычно выделяются в подгруппы. Это можно видеть на примерах, приводимых ниже (см. стр. 85).

В процессе классифицирования слов глухонемые школьники видят в них не только то общее, на основании чего они их группируют, но и характерные для них различия, и это служит основанием для деления группы на подгруппы. Способность видеть в объектах общее и различное проявляется у глухонемых, как в тех случаях, когда называние группы затруднено, так и в тех случаях, когда они свободно называют и группы и подгруппы. Например, испытуемый Г., ученик III класса школы глухонемых, включил в группу следующие слова: рожь, пшеница, булка, яблоко, вишня, огурец, морковь, свёкла, арбуз. Он не дал названия группе и при вторичном просмотре подразделил её на две подгруппы: 1) рожь, пшеница, булка,

Учащиеся школы глухонемых	Слова, включённые в группы	Подгруппы в результате разделения группы
М., ученик III класса . . . . .	Яблоко Арбуз Хлеб	Хлеб Яблоко Арбуз
К., " IV " . . . . .	Корабль Танк Автомобиль	Корабль Танк Автомобиль
Я., " III " . . . . .	Пушка Самолёт Танк Трактор Автомобиль	Танк Трактор Пушка Самолёт Автомобиль
Т., " IV " . . . . .	Корова Собака Кошка Крыса	Корова Собака Кошка Крыса
К., " IV " . . . . .	Ключ Замок Пила Топор Утюг	Ключ Замок Пила Топор Утюг
Г., " V " . . . . .	Танк Самолёт Пушка Автомобиль Трактор Корабль	Танк Самолёт Пушка Автомобиль Трактор Корабль
К., " IV " . . . . .	Ель Пшеница Рожь Свёкла Яблоко Морковь Огурец Арбуз Берёза Сосна Дуб	Рожь Пшеница Морковь Свёкла Яблоко Огурец Арбуз Ель Берёза Дуб Сосна



2) яблоко, вишня, арбуз; морковь, свёкла, огурец. Вторую подгруппу ещё подразделил: а) яблоко, вишня, арбуз; б) морковь, свёкла, огурец. Выделенные подгруппы испытуемым не назывались, однако их выделение уже показывает, что испытуемый видит в объекте общее и особенное.

Некоторые глухонемые образуют из слов большие группы и неоднократно делят их на более мелкие подгруппы, а иногда выделяют даже отдельные объекты «одиночками». Группы довольно часто глухонемыми не называются, а из подгрупп остаются без названия более мелкие. Например, испытуемый Я., ученик III класса, включил в группу следующие слова: кошка, мышь, крыса, лошадь, корова, собака, заяц, волк, тигр. Названия этой группе не дал, а затем разделил её на две подгруппы: «домашние животные», в состав которой вошли слова: кошка, мышь, крыса, лошадь, корова, и «живут в лесу», в состав которой включил слова: заяц, волк, тигр. Первую подгруппу («домашние животные») ещё подразделил: а) кошка, мышь, крыса; б) лошадь, корова. Эти подгруппы испытуемым не названы. Из второй подгруппы («живут в лесу») выделил тигра.

Данный испытуемый не назвал группу не потому, что в его активном словаре не было нужных слов, так как слово, необходимое для названия группы (животные), использовано им для того, чтобы назвать подгруппу. Он не назвал группу, очевидно, потому, что ему не было доступно нужное обобщение. Более мелкие подгруппы не названы им за отсутствием слов для обозначения того особенного, что подмечено им в объектах. Имеют место такие случаи, когда глухонемые называют группы, но, составляя подгруппы, названий им не дают. Например, испытуемый Т., ученик IV класса школы глухонемых, объединил в группу следующие слова: воробей, курица, гусь, утка, орёл, индюшка, ястреб, голубь и назвал группу «птицы». При вторичном просмотре разделил группу на подгруппы: а) утка, гусь; б) курица, индюшка; в) орёл, воробей, ястреб; слово голубь было им отложено. Подгруппы испытуемым не названы, очевидно, из-за недостатка в его активном словаре нужных слов.

Иногда глухонемые дают подгруппам название, более широкое по сравнению с названием группы в целом. Например, испытуемый О., ученик V класса школы глухонемых, группу в составе слов индюшка, курица, утка, гусь, голубь назвал «домашние птицы». Эту группу он разделил на две подгруппы: 1) индюшка, курица и 2) утка, гусь, сохранив за каждой из них название «домашние животные». Слово голубь выделено.

У других испытуемых в названиях групп отмечается и их содержание. Например, испытуемый П., ученик IV класса, группу птиц (гусь, индюшка, ястреб, голубь) разделил на две подгруппы: 1) «домашние птицы», в состав которой вошли слова: индюшка, гусь и 2) «дикие птицы»: ястреб, голубь.

Глухонемые школьники часто замечают, что они неудачно образовали группы и стараются исправить свои ошибки. Исправление ошибок идёт в трёх направлениях:

1. Неудачно образованные группы раскладываются на отдельные объекты. Например, испытуемый Я., уч. III кл. школы глухонемых, группу в составе слов: корабль, телега, дом разложил так, что объекты представил «одиночками».

2. Глухонемые исправляют замеченную ошибку путём выделения из группы тех объектов, которые неудачно в неё включены. Так, испытуемый К., уч. IV кл. той же школы, из группы слов корова, гусь, голубь исключил корову, оставив два других объекта в группе.

Учащиеся школы глухонемых	Названия групп	Слова, включённые в группу	Подгруппы в результате разделения группы	Названия подгрупп
Л., ученик III класса	Продукты	Мясо Булка Хлеб Яйцо Варенье Сахар	Хлеб Булка  Сахар Варенье  Яйцо Мясо	Хлебные растения  Сахарные продукты  Мясные продукты
Я., " III "	Овощи	Вишня Яблоко Арбуз Пшеница Рожь Морковь Огурец Свёкла	Рожь Пшеница  Вишня Яблоко Арбуз Морковь Огурец Свёкла	Колосья  Овощи
Т., " IV "	Лес	Дуб Ель Берёза Сосна	Ель Сосна  Дуб Берёза	Хвойный лес  Лиственный лес
А., " IV "	Домашние животные	Кошка Собака Корова Курица Утка Лошадь Гусь Индюшка Мышь Крыса	Мышь Крыса  Лошадь Корова Кошка Собака  Утка Гусь Курица Индюшка	В норе живут дома  Домашние животные  Домашние птицы
Р., " V "	Домашние животные	Собака Лошадь Кошка Корова	кошка Собака  Лошадь Корова	Домашние животные  "
П., " VI "	Домашние птицы	Индюшка Курица Гусь Утка	Индюшка Курица  Гусь Утка	Не плавают  Плавают

3. Исправление замеченных ошибок глухонемые производят и путём перегруппировки двух и более групп, в результате чего создаются другие, более удачные объединения. Например, испытуемая К., ученица VI класса, из двух образованных групп «деревья», в состав которой входили слова: сосна, пшеница, и «поле», в состав которой входили слова: рожь, ель, образовала путём передвижения объектов две другие группы: «лес» — из слов: сосна, ель и «поле» — из слов: рожь, пшеница.

Ученики школы глухонемых, классифицируя названия определённых предметов, объединяли их в группы и давали этим группам различные названия. Так, образованные ими из слов сосна, ель, дуб, берёза группы они называли: «деревья», «смешанный лес», «лиственный лес», «хвойный лес». Эти названия у учеников различных классов встречаются не одинаково часто, что видно из нижеследующей табл. 7.

Из таблицы мы видим, что ученики V класса при объединении названий предметов дифференцируют обозначаемые этими словами объекты лучше, чем ученики IV класса, а у учеников VI класса эта тенденция к более конкретному и адекватному обозначению групп объектов выражена ещё ярче.

У учеников V класса более вообще название «деревья» встречается в 5 раз реже, чем у учеников IV класса, а у учеников VI класса почти не встречается. В то же время более конкретные названия, как «лиственный лес», «хвойный лес» у учеников V и VI классов встречаются почти в три раза чаще, чем у учеников IV класса.

Наше внимание привлекает и то обстоятельство, что у учеников V класса, по сравнению с учениками IV класса, количество случаев использования названия «смешанный лес» увеличилось почти в пять раз, следовательно, у этих учеников проявилась тенденция к тому, чтобы выразить в словах своеобразие, подмеченное у объектов, объединённых в одну группу.

### в) Осмысление слов в зависимости от состава материала

Одной из задач данной работы являлось наблюдение за изменениями в понимании значения слова. Изменения должны были наступать в зависимости от содержания материала, предложенного глухонемым школьникам для группировки. Как уже упоминалось, материал экспериментальных серий был подобран таким образом, что в серии 1 и 2 были включены названия или изображения пары предметов, связанных между собой тесными отношениями. В сериях же 3 и 4 было только по одному представителю пары и объединение должно было происходить внутри более общей категории. Так, например, в серии 1 были названия и изображения дуба и берёзы, ели и сосны, а в серии 3 — только названия и изображения дуба и сосны, в серии 4 — только берёзы и ели.

Таблица 7

#### Называние одной и той же группы

(в % к общему количеству случаев, когда давались указанные 4 названия)

Названия группы	Классы школы глухонемых		
	IV	V	VI
Деревья . . . . .	77	13	4
Смешанный лес . . . . .	11	55	32
Лиственный лес . . . . .	6	17	40
Хвойный лес . . . . .	6	15	24



Выше упоминалось о резких различиях между объединением объектов по сериям 1 и 2, с одной стороны, и их объединением по сериям 3 и 4, — с другой. Остановимся на разборе отдельных случаев.

Приводим наблюдения, проведённые над учениками старших классов. Испытуемая Б., уч. VI кл., из материала серии 1 включила в группу, названную ею «лиственный лес», слова: дуб и берёза, в группу «хвойный лес» — слова: ель и сосна. Из материала серии 3 в группу, названную ею «деревья», испытуемая включила слова: дуб и сосна, из материала серии 4 в группу с таким же названием включила слова: берёза и ель.

Мы видим, что в группе «лиственный лес» дуб и берёза выступают, как лиственные деревья, на что испытуемая указывает, назвав именно так образованную группу. То же самое мы видим и в отношении группы «хвойный лес», где сосна и ель выступают, как хвойные деревья. Из материала серий 3 и 4 испытуемая производит группировку объектов на иных основаниях. Здесь уже дуб и берёза выступают не как лиственные деревья, а сосна и ель не как хвойные деревья. Те и другие рассматриваются, как деревья вообще. Это обнаруживается и в самом названии, которое даёт испытуемая образованной группе («деревья»).

Возьмём другой пример из наблюдений над той же ученицей VI класса. Она из материала серии 1 включила в группу слова: пшеница и рожь и назвала образованную группу «урожай». Из материала серии 3 испытуемая объединила в группу слова: рожь и хлеб и дала ей название «продукты», из серии 4 включила в группу слова: пшеница и булка и назвала её также «продукты».

Очевидно, что слова: пшеница и рожь осознаются по-разному в вышеприведённых двух вариантах образований. В первом варианте, когда образованная группа была названа словом «урожай», слова: пшеница и рожь рассматриваются как хлебные злаки, как растения. Во втором варианте (серия 4) рожь и пшеница рассматриваются как предметы питания. Можно привести ещё один пример с изменением осознания слова утка. В серии 1 утка выступает как плавающая птица. Это видно из того, что в группу, образованную испытуемой К., уч. VI кл., входят только плавающие птицы, а также из того факта, что испытуемая в другом случае аналогичную группу называет «птицы плавают». В группе, которая была ею образована в серии 3 и названа «птицы», утка выступает уже не как плавающая птица, а как птица вообще: в данную группу входит наряду с уткой курица. В следующей группе (утка, мясо), которая именуется «утку режут», утка рассматривается уже как продукт питания.

### III. ВЫВОДЫ

1. При классифицировании слов-названий предметов глухонемые школьники выделяют группы слов на основе общности, усматриваемой ими между словами, включаемыми в группу. Уже ученики младших классов школы глухонемых объединяют в группу большую часть слов, предложенных им для классификации, в том случае, когда их общность очевидна. Лишь меньшая часть слов остаётся не включённой в группы, а выделяется глухонемыми в виде «одиночек».

2. Наблюдаются весьма существенные расхождения, особенно у учеников младших классов, между объединением слов в группу и названием этих групп. Глухонемые школьники не могли назвать значительную часть образованных ими групп.

3. Глухонемые школьники ограничиваются объединением слов, стоящих в наиболее тесных отношениях друг к другу, гораздо чаще, чем ученики массовой школы. Так, по тем экспериментальным сериям, в которых общность между предложенными словами не была очевидна, но была скрыта за значительными различиями, лишь небольшая часть слов была объединена в группы.

4. Глухонемые школьники улавливают не только общность значений слов, а следовательно, и соответствующих категорий предметов, но также и их различия. Это обнаруживается в том, что глухонемые школьники разделяют группы, образованные ими при классифицировании слов, на подгруппы. Выделение подгрупп осуществляется глухонемыми школьниками и в тех случаях, когда они не в состоянии назвать эти подгруппы.

5. Глухонемые школьники склонны придавать чрезмерное значение различиям, существующим между значениями слов и отображающим различия между соответствующими категориями предметов. Это обнаружилось в том, что глухонемые школьники часто не включали слова в группы, а выделяли их в виде «одинок».

6. Изменение отношений между словами, предложенными глухонемым школьникам для классифицирования, приводило к иному осознанию значений этих слов. Значение слова, а тем самым и категория предметов, называемая этим словом, рассматривалась в ином аспекте, который требовался происшедшими изменениями.

---

## MATERIALS CONCERNING THE PROBLEM OF UNDERSTANDING AND USING WORDS BY DEAF SCHOOLCHILDREN

*by V. I. KAZAKOV*

The aim of the given experimental work was to find out if the deaf schoolchildren are able to express in oral speech the difference or similarity they can see between the words they know, by means of suitable conceptions.

Besides that our aim was to investigate how the understanding of words and their grouping changes with the modification of relations between the words suggested for classification. The method of investigation consisted in classifying names of objects and their representations in pictures. Words and pictures were presented in four series.

In order to understand the motives of grouping words and pictures, or of the subdivision of the groups, the pupils under experiment were submitted to an inquiry. They were told to give a name to each group and some explanations as to its content or explain why the given group had been separated from the others.

The subjects of this experiment were pupils of the 3rd, 4th, 5th and 6th classes of the school for the deaf and pupils from the first two classes of a normal elementary public school.

The results of the experiments show the following:

1. Deaf children are able to classify words-names of objects and it is only a small part of words which they fail to include into any group.
2. There is a gap between the ability to group the words and the ability to give a name to the whole group. The deaf pupils failed to name many of the groups they formed.
3. The tendency to limit their task by joining only those words that are very closely connected with each other is met more often among deaf schoolchildren than among normal schoolchildren.
4. Deaf children are able to catch not only the likeness between the meaning of words and consequently the corresponding categories of



objects, but also the difference between them. They can divide the groups into sub-groups, even when they cannot give names to these new groups.

5. Changes in the relations between the words suggested by deaf schoolchildren for the sake of classification brought about a new understanding of the meaning of those words. The meaning of the word and hence the corresponding category of objects, appeared in a new aspect in accordance with the changes that had taken place.

---

## О РАЗВИТИИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У УЧЕНИКОВ ПРИГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА ШКОЛЫ ГЛУХОНЕМЫХ

*М. Е. ХВАТЦЕВ*

кандидат педагогических наук

### I. ЗАДАЧИ И ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ НАБЛЮДЕНИЙ

Изучению процесса обучения грамоте слышащих детей уделялось и уделяется в настоящее время значительное внимание. Крупные учёные, среди которых выделяются такие имена, как Ушинский, Вахтеров, Тихомиров, Шапошников, Нечаев, много работали над вопросами обучения грамоте слышащих детей. Обучение же грамоте глухонемых как с точки зрения педагогической, так и психологической остаётся до сих пор мало изученным. Оно строилось на основе тех методов, которые выдвигались в области обучения слышащих, причём особенности обучения грамоте глухонемых детей не были выявлены. Нам неизвестны такие исследования и в зарубежной литературе.

Настоящая работа является попыткой осветить некоторые вопросы овладения глухонемыми школьниками чтением. В основу работы положены наблюдения над глухонемыми в процессе обучения.

Мы останавливаемся особо на процессе глобального чтения глухонемыми детьми карточек с напечатанными на них приказаниями, названиями предметов и т. д. Оно широко практикуется в подготовительном классе школ глухонемых, т. е. на том этапе обучения, когда глухонемые школьники лишь начинают осваивать устную речь, чтение и письмо. Задачей нашей работы и было изучение процесса овладения глухонемыми школьниками подготовительного класса, чтением, особенно первых этапов его, когда большое место занимает глобальное чтение.

### II. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Наблюдения проводились нами в подготовительном классе Ленинградской школы глухонемых (учительница К. И. Федорова<sup>1</sup>). В классе было 13 учеников. Из них двое — с глубокой отсталостью, один (Витя) — менее отстающий, но всё же настолько, что не мог идти на уровне класса. Глубоко отстающие дети и одна девочка, несколько знакомая с грамотой, Инна Т., исключались нами при обработке материалов. Наблюдения над Витей время от времени включались в этот учёт именно в тех случаях, когда мы находили у него проявления, характерные для глухонемых. Следовательно, группа наблюдаемых детей состояла из 10 человек.

<sup>1</sup> Приятным долгом считаю от души поблагодарить за содействие в моей работе директора школы А. Е. Давыдова, зав. учебной частью Г. Д. Давидович и особенно учительницу К. И. Федорову с её учениками.

По психофизической характеристике состав этой группы представляется в следующем виде:

Глухонемых — 7, из них с остатками слуха, практически не используемыми — 3.

Оглохших до 4 лет без словесной речи — 1.

С так называемыми комбинированными слухоречевыми расстройствами, без словесной речи — 2.

Несомненно, психофизические особенности каждого из учеников отразилась и на процессе усвоения ими чтения. Дальнейшая задача исследования — установить здесь соответствующие зависимости.

Наблюдения проводились ежедневно в течение 2—3 часов, в процессе активного моего участия в уроке (я помогал учительнице проверять выполнение заданий, отвечал на вопросы учеников, давал им те или иные советы и т. п., не нарушая хода урока и осуществления его плана). Индивидуальные задания и индивидуальный опрос детей проводились мною в часы, когда остальные ученики, под наблюдением учительницы, выполняли самостоятельную работу (рисование, письмо и т. п.). Никаких существенных изменений в общепринятую в школах глухонемых методику обучения грамоте мы не вводили, за исключением некоторого удлинения до-букварного периода. Отдельные, наиболее простые по форме буквы были использованы для рисования орнаментов. Это содействовало более дифференцированному восприятию и воспроизведению букв в процессе последующего обучения грамоте.

### III. РЕЗУЛЬТАТЫ НАБЛЮДЕНИЙ

#### 1. Глобальное чтение

Уже в нашем исследовании речи глухих дошкольников было установлено, что восприятие слов, напечатанных на карточках, так называемое «глобальное чтение», постепенно переходит в аналитико-синтетическое чтение и, следовательно, содействует впоследствии обучению грамоте. В настоящей работе мы проверили путём наблюдений развитие этого процесса у учеников подготовительного класса, поступивших в школу непосредственно из семьи.

Наблюдение 1\*. Первая проверка глобального чтения слов, напечатанных на карточках, была проведена после двухнедельного пользования карточками в классе; вторая — спустя 10 дней после первой (в течение этого времени в силу случайных обстоятельств карточками не пользовались). Третья проверка проводилась через 2 месяца, в течение которых карточками пользовались в классе сравнительно редко.

Карточки были укреплены над классной доской и по мере надобности учительница указывала на них. При индивидуальном опросе мы клали их на стол перед учеником. С целью выяснения того, как влияют определённые изменения буквенного состава этих слов на характер их восприятия, мы, кроме карточек, употреблявшихся в классе, предъявляли ученикам карточки, на которых были напечатаны слова, в той или иной степени изменённые.

В табл. 1 (на стр. 95) приведены результаты проверки восприятия наиболее употребительных с первых дней обучения в школе карточек: «Встаньте» и «Сядьте».

Сопоставление полученных данных показывает, что установившееся в первые дни осмысление карточек сохраняется довольно прочно

\* Порядковыми номерами обозначены специально организованные нами наблюдения.



Таблица 1

Результаты глобального чтения слов, написанных на карточках: „Встаньте“, „Сядьте“

(% правильных ответов)

Даты	К а р т о ч к и								
	I		II		III		IV*		V
	Встань- те	Сядьте	Встань- те	Сядьте	Встань- те	Сядьте	Стеядьст	Втенсаьт	
(первая буква прописная)		(первая буква строчная)		(размер букв вдвое меньше)				Сстаньте (размер букв вдвое меньше)	
5/X	100	88	75	69	67	50	55с	69в	58с
15/X	86	65	57	65	45	89	60с	37в	67с
17—21/XII	78	78	50	72	56	67	50с	67в	56с

и в последующее время даже без повторения. На третьем месяце обучения детей грамоте эти связи уже поддерживаются актом частичного чтения карточек, что в известных случаях даже несколько повышает степень понимания их сравнительно со второй проверкой. Однако последующие наблюдения показали, что в этом периоде в основном у детей остаётся прежняя установка на глобальное чтение слов, напечатанных на карточках. Аналитико-синтетически читаются в лучшем случае лишь первые 2—3 буквы карточки.

При выявлении моментов анализа в глобальном чтении показательными были следующие факты.

Отчётливо выявилось, что ученики узнавали слово, преимущественно, по первой букве. Слово узнавалось быстрее, если оно начиналось с большой буквы. В восприятии первой и второй пары карточек, отличающихся лишь тем, что первая пара слов начинается прописными, а вторая — строчными буквами, устанавливается отчётливое различие. Некоторые дети выделяли первую большую букву слова из всего буквенного комплекса и по ней узнавали слово<sup>1</sup>. Можно сказать, что у них первая буква как бы принимала на себя роль носителя значения слова. Уменьшение размеров начальной буквы слова нарушало у этих детей связь слова с соответствующим действием — дети придавали карточке иное значение. Это особенно ярко проявилось у детей в начальной стадии работы с карточками (с 5 по 15 октября), когда аналитико-синтетическое чтение ещё не оказывало никакого влияния на их восприятие. Снижение правильного восприятия этих карточек достигает максимально 29% (86—57) для слова *встаньте* и 19% (88—69) — для слова *сядьте*.

\* В изменённом слове *стеядьст* нужных для слова *сядьте* букв 100%, для слова *встаньте*—63%. В слове *втенсаьт* для *встаньте*—100%, для *сядьте*—67%. В слове *сстаньте* для *встаньте*—83%, для *сядьте*—67%. Буквы *с* и *в*, поставленные в графах IV и V с числами, означают, что изменённые слова — осмыслены как *сядьте* (с) или как *встаньте* (в).

<sup>1</sup> Заключение о правильности понимания глухонемыми учениками значения слова при глобальном чтении делалось экспериментатором на основании тех действий, которые выполнялись учениками при чтении слов: *встаньте*, *сядьте*.

Для уточнения в данном аспекте роли первой буквы детям были предложены две карточки, на которых были напечатаны слова, представлявшие видоизменения слов *встаньте* и *сядьте*. В обоих изменённых словах начальные буквы *в* и *с* сохранены, вторая, третья и последняя буквы одинаковы (табл. 1, колонка IV). В этом опыте — в обоих случаях — роль первой буквы как носителя значения слова выявилась с полной определённой: карточкам чаще придавалось значение, соответствующее первой букве, т. е. плакат «*стеядьст*» прочитывался как *сядьте*, плакат «*втенсаьт*», как *встаньте*<sup>1</sup>. То же самое наблюдалось и тогда, когда детям была предъявлена уменьшённая карточка «*встаньте*» (табл. 1, колонка V), на которой всё слово, за исключением первой буквы («*Сстаньте*»), взятой из карточки противоположного значения, было напечатано правильно. Она в 56—67% случаев была понята в соответствии с первой буквой.

Обращает на себя внимание то, что при предъявлении детям вдвое уменьшённых надписей (размер самой карточки оставался неизменённым), частота узнавания их обычно падала очень значительно — например, с 86% до 45% (табл. 1, колонка III).

Итак, наибольшую роль на начальных этапах восприятия и осмысления слов, составленных из букв, не выходящих за строку, играет первая буква слова. Тем самым устанавливается факт анализа — вычленение из слова первой буквы.

#### Наблюдение 2. Проверка глобального чтения карточек.

Детям было предложено по хорошо известным карточкам, на которых были напечатаны слова «*парта*» и «*окно*», а также по видоизменениям (аналогичным описанным выше видоизменениям слов «*встаньте*» и «*сядьте*») показывать соответствующие предметы.

Изучив полученные результаты, мы установили следующее:

1. При восприятии носителем значения слова является первая буква: при наличии правильной первой буквы дети дали 80% правильных ответов при чтении слова «*парта*» и 70% — при чтении слова «*окно*»; при замене её другой буквой эти цифры резко снижаются — до 10%. Роль первой буквы иллюстрируется и тем фактом, что, как только на первом месте в слове «*парта*» вместо *п* появилась буква *л*, дети в 35% случаев узнают табличку «*парта*», («*ларта*»), как «*лампа*».

2. В процессе осмысления слова, напечатанного на карточке, несомненно имеет значение и число букв в слове, т. е. размер слова в длину.

Так, заместителей слова „парта“, состоящих из 5 букв, было 14,	Заместителей слова „окно“, состоящих из 4 букв, было 12,
„ „ 6 „ „ 2,	„ „ 5 „ „ 12,
„ „ 4 „ „ 6,	„ „ 3 „ „ 1,
„ „ 3 „ „ 2,	„ „ 6 „ „ 1.

Большое количество заместителей слова «*окно*», состоящих из 5 букв, полагаем, объясняется тем, что большинство слов, с которыми имели дело дети, состояло более чем из 4 букв.

3. Кроме первой буквы, для узнавания слова играет известную роль и последняя буква: заместителей слова «*парта*» с конечным *а* — 23, с другими конечными буквами — 9. Для слова «*окно*», поскольку других слов на *о* на карточках, использовавшихся в классе, ещё не было, заместителей с конечным *о* не оказалось, но и с конечным *а* появилось

<sup>1</sup> Однако эти карточки прочитывались значительно реже, чем обычные карточки с правильным буквенным составом данных слов, к которому дети привыкли.

только одно слово, с другими же буквами — 17. Этот факт свидетельствует о том, что замена слова «парта» иными словами с окончанием *a* — явление не случайное.

4. Количество и характер изменённых средних букв в слове не оказывает существенного влияния на узнавание слов: результаты одинаковы, независимо от того, заменены ли одна или три буквы.

Наблюдение 3. Выяснение возможности узнавания написанных на карточках названий предметов, принадлежащих к определённым группам, имеющим смысловую основу.

Порядок предъявления карточек и задача, поставленная перед детьми, — те же, что и в предшествующем наблюдении.

В табл. 2 приведены результаты проведённого нами опроса детей<sup>1</sup>.

Таблица

Результаты узнавания названий предметов в зависимости от принадлежности их к определённой группе

Карточки	Д е т и									Всего правильно
	Веня	Саша	Лида	Рая	Женя	Серёжа	Ирина	Вова	Витя	
Класс . . . . .	+	+	—	—	+	+	+	окно	—	5
Окно . . . . .	+	+	+	+	+	+	+	зубы	+	8
Тетрадь . . . . .	—	—	—	—	+	—	+	тряпка	—	2
Глаза . . . . .	+	голова	кл сс	+	пол	+	+	+	+	6
Шея . . . . .	+	—	—	+	+	+	зубы	+	зубы	5
Живот . . . . .	+	голова	+	+	+	Женя	+	+	Женя	6
Рука . . . . .	+	+	+	+	+	+	+	глаза	+	8
Всего правильно:	6	3	3	5	6	5	6	3	3	4)

Как это видно из таблицы, большая часть ошибок имеет своей основной смещение предметов внутри определённого круга. Так, когда было предъявлено слово «шея», два ученика указали на зубы; когда было предъявлено слово «рука», один ученик указал на глаза; когда было предъявлено слово «живот», один ученик указал на голову. Сюда же относится прочитывание слова «тетрадь» как «тряпка», слова «глаза» как «голова». Правда, в двух последних случаях, возможно, сыграла роль также идентичность первой буквы в том и другом слове.

Отметим также, что глубоко отстающая Валя, которая совсем не разбиралась в общей массе плакатиков, хорошо узнавала их, когда они являлись частями небольшого комплекса (хлеб, конфета, булка, пирог и т. п.).

Наблюдение 4. Выяснение зависимости узнавания слов, напечатанных на карточках, от их местоположения.

Сначала дети узнавали слова, написанные на карточках, помещённых в их обычном месте на стене класса, большинство из которых было расположено по определённым группам (части тела и т. п.). После этого все карточки были перемещены, смысловые связи, которым сопутство-

<sup>1</sup> Плюсом отмечены правильные ответы, минусом — отсутствие знания слова. В тех случаях, когда ученик смешивал слово с другими, в таблице напечатаны слова-заместители.

Так, ученику Вове была предъявлена карточка со словом *класс*, а он в ответ показал на окно, поэтому в таблице в графе слова *класс* напечатано слово *окно*.



вало определённое местоположение, нарушились, и дети в этих условиях должны были узнавать слова, написанные на карточках.

В табл. 3 приведены результаты опроса детей.

Таблица 3

Зависимость узнавания слов, написанных на карточках, от их местоположения<sup>1</sup>

Дети	К а р т о ч к и										Всего пра- вильно
	Книга		Бумага		Голова		Рука		Тряпка		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Вова . .	+	+	+	рука	+	+	+	+	+	+	5/4
Саша . .	-	тряпка	+	+	+	+	+	+	+	+	4/4
Рая . .	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	4/5
Женя . .	+	+	+	доска	+	сумка	+	+	бумага	+	4/3
Витя . .	+	доска	+	тряпка	+	+	+	+	бумага	-	4/2
Веня . .	+	-	+	+	+	тряпка	+	-	+	-	5/1
Толя . .	+	+	-	доска	+	сумка	+	снег	сумка	доска	3/1
Лида . .	+	+	книга	лампа	нога	+	+	нож	+	+	3/3
Инна М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Серёжа	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Инна Т.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Всего без ошибок:	10	8	9	6	10	8	11	8	7	8	47/8
Всего с ошиб- ками:	10	10	10	11	11	11	11	10	10	9	52/51

6 учеников из 11 значительно хуже узнавали слова, написанные на карточках, когда увидели их в необычном месте; у 5 учеников результаты не изменились. В общем, в новой ситуации число узнаваний сократилось на 30%. В 10% случаев имело место исправление допущенных ошибок. Сюда можно присоединить факт, который мы наблюдали (см. наблюдение 1) при обмене местами карточек «встаньте» и «сядьте»: 3 ученика из 10 поняли их наоборот.

Здесь же мы наблюдали, что Серёжа, безошибочно решивший задачу, во втором случае, когда смысловые группы были разрознены, узнавал те же слова значительно медленнее.

Как видно из таблицы, здесь также выявилось известное значение последней буквы и даже слога: из 21 случая ошибочного названия карточек в 18 слова оканчиваются на *a*, то-есть на конечную букву всех предложенных плакатов. Очевидно, окончание *a* не только было вычленено, его роль была чрезмерной — оно вызывало соответствующий словесный образ, связанный с иным предметом.

Любопытно, что дети, заучивая слова, напечатанные на карточках, под руководством учительницы, делали значительно меньше ошибок, чем в тех случаях, когда с ними проводились индивидуальные занятия. Очевидно малейшие изменения во взгляде, в позе, в движении головы, рук учительницы и пр. — создавали условия, помогающие лучше разрешать задачу.

Суммируя наши наблюдения над классной работой с карточками, проводимые в течение трёх месяцев, мы смогли отметить, что менее чем

<sup>1</sup> 1 — обычное место, 2 — новое место.

через месяц после начала занятий, у детей наблюдается резкое улучшение успехов, что объясняется не только укреплением навыка в пользовании карточками, но и включением в этот процесс элементов чтения. Последнее внешне выражается в том, что в случае затруднения в осмыслении карточки, ученик пытается читать её. Суммируя наши наблюдения над учениками класса за период с 4 октября по 17 декабря, мы могли бы дать следующий ряд показателей для каждого ученика (числитель означает число правильных узнаваний слов, знаменатель—число неправильных); Веня — 29/2, Серёжа — 28/2, Инна — 25/2, Лида — 24/1, Саша — 24/2, Вова — 26/5, Рая — 19/3, Толя — 19/4, Витя — 16/1, Валя — 16/8. На 5 октября в общем итоге для всего класса показатель 15/5, а на 29 ноября — 40,0.

**Наблюдение 5.** Наблюдая составление усвоенных слов из подвижных букв, мы стремились выяснить возможность анализа и синтеза буквенного состава слов.

Детям предлагалось составить из подвижных букв названия предъявляемых им предметов (парта, доска), которые они часто видели написанными на карточках. Все ученики, кроме одного, безошибочно соотносили данные предметы с соответствующими карточками и наоборот.

Ближе всех подошла к разрешению задачи Лида, составив «пард» — «парта» и «докс» — «доска». Даже лучшая ученица Инна Т. поступившая в класс с начатками грамоты, составила «падорск» — контаминация двух образов — «парта» — «доска» и «джсор». Из 11 составленных слов в 6 словах (55%) первая буква употреблена правильно — в 4 словах (36%) правилен первый слог. Дети не могли воспроизвести даже численный состав букв в слове: только в 3 словах (27%) имеется нужное число букв, в остальных большей частью их меньше. Требуемых букв в слове в среднем 51%.

## 2. Чтение

Приводим записи из нашего дневника наблюдений.

2/X. В первые дни дети не дифференцируют в слове отдельных букв, а схватывают его, как целое, не учитывая места буквы: *ya*, данное после *au*, воспринимается ими как *au*. Дети не только не учитывают места буквы в слове, но и не вычлениют из него буквы, как его элемента: при повторении артикулемы *a* по её буквенному начертанию часть детей произнесла весь комплекс *au*. Особенно упорно проделывала это умственно-отсталая Валя; Толя, также сильно отстающий, составил из подвижных букв *ya* вместо *au*. До конца первого урока дети продолжали путать эти слова. Они ещё не приобрели в их сознании характера чётких, дифференцированных символов. При чтении с лица данных слов семантика их связывалась у детей с соответствующими картинками букваря; читая с лица *au*, они сначала находили в букваре картинку, а затем уже искали данное слово.

3/X. Это смешение *au* и *ya* проявилось и на следующий день в начале урока. При этом оказалось, что некоторые дети связали данные комплексы (устные и письменные) с образом девочки, а не с произносимыми ею словами: дети с трудом овладевают буквами, как речевыми знаками.

Вновь начинающие обучаться грамоте ещё не связывают пройденных артикулем с соответствующими буквами и не могут их синтезировать в слова. Веня не мог сложить под диктовку *ум*, хотя произносил этот комплекс довольно ясно. Сильно отстающий Витя, даже после показа не мог составить *ум*, ибо совсем не связывал артикулем с буквами.

При чтении существенную роль играет момент артикуляции: Веня и другие дети читают *au* как *пау*, так как воспринимают с лица учителя

и исходное положение его органов речи (сожмнутые губы до момента произнесения).

Встретив впервые в словах букву *a* вместо известной уже *A*, дети прочитали её правильно, без запинки, но когда им было предложено назвать *a* изолированно, они не смогли этого сделать уверенно: очевидно, они читали слова ещё как целое, опираясь на хорошо известные им элементы его, — у них ещё господствует нерасчленённое восприятие письменных слов.

4/Х. Связи между артикулемами и буквами на уже пройденном материале слабы: у некоторых их совсем нет, у некоторых они имеются на более простых комплексах. Все ещё широко проявляется смешение образов. Так, при нахождении в букваре по чтению с лица слова *ау*, Лида нашла его не сразу, а указав предварительно на *уа*, *у*, *му*, *ам*; Вова сделал 3 таких ошибки; Толя нашёл *ам* после указания на *ау*, *му*. Очевидно, схватывается один из зрительных элементов комплекса, связанный с одной из артикулем, без учёта второго элемента.

Большое значение имеет самостоятельное артикулирование той или иной артикулемы: Толя нашёл *ам* только после произнесения этого слова.

Более лёгкими для нахождения в букваре оказались *му* (Вова), *у* (Лида), как имеющие меньше общего с другими словами (ср. смешение: *ау* и *уа* у этих же детей). Толя читал *ма* вместо *ам*: это не чтение справа, а отсутствие дифференциации *ма* и *ам*. Витя не дифференцирует отдельных артикулем: «м-а-м-а» читает «ма-а-ма-а», т. е. вместо *м* произносит *ма*. Нет связи между отдельной артикулемой и буквой.

Такое же отсутствие дифференцировки обнаружили дети и при складывании слова «мама» из подвижных букв:

Саша: «*амам*» — Серёжа поправил: проявление анализа,

Лида: *ам*, затем поправилась и сложила МАМА.

Веня: *ма-ма* и утверждал, что так надо — проявление чтения по слогам (см. выше); здесь сказывается влияние произношения.

Печатали в тетради: многие не осмыслили буквенного состава слова: «МАМА» и «рисовали» бордюры мамамамы (Серёжа, Рая, Лида, Веня), а Витя печатал «мама», т. е. зрительную «картинку», а не слова.

5/Х. Чтение слова «ВАВА». Под влиянием вновь выделенного звука *в*, а может быть и под влиянием всего нового слова, Лида, Рая и Веня читали «МАМА», как «ВАВА». Зрительный образ новой буквы *в* в течение урока не у всех закрепился: при отыскании буквы в букваре Серёжа и Толя не могли её найти, а Саша и Витя выполнили задание хорошо. Рая один раз ошиблась: вместо *в* показала *н*. У Вити проявляется лишь способность усвоения изолированных зрительных образов (букв), без их связи с артикулемами: читает *ву* вместо *у*, *уа* вместо *ау* и смотрит упорно на рот учителя, ища подсказа нужной артикуляции.

6/Х. Дети неплохо анализировали артикуляцию звука *а*. После произнесения учителем *а* предложено детям назвать слово с *а*; задание правильно выполнили — Инна, Саша, Лида; они назвали слова: Вова, бабушка, лампа, Вава. Даже Витя сказал *уа*, Вова и др.

Как видно, легче вычленяется звук в конце слова, а не в середине, т. е. там, где он яснее артикулируется, меньше подвержен влиянию соседних артикулем.

**Наблюдение 1.** Чтение, связанное с чтением с лица (составление слов из букв). Цель наблюдения — выяснить характер чтения.

Ученикам были предложены следующие задания:

1. Чтение пройденных слов, составленных учителем из подвижных букв.



2. Складывание пройденных слов из подвижных букв после припоминания слова на картинке.

3. Складывание пройденных слов из подвижных букв после прочтения слова с губ.

4. Чтение новых слов и словоподобных сочетаний («фума», «вама» и т. п.), составленных из пройденных букв.

Анализ выполнения заданий даёт возможность отметить следующие особенности чтения у глухонемых школьников на данном этапе обучения.

1. При чтении или составлении двухбуквенных слов чаще переставляются и заменяются артикулемы и буквы, чем при чтении или составлении длинных слов: *му* вместо *ма*, *ма* вместо *ам*, *ум* вместо *му*, *у* вместо *уа*. В длинных словах подобные ошибки отсутствуют: дети ни разу не прочитали «*амам*» вместо «*мама*» и т. п. Повидимому, здесь играет роль то обстоятельство, что степень общности значительно меньше в многобуквенных словах, чем двухбуквенных словах. Пока нет оснований для того, чтобы дать определённый ответ на этот вопрос.

2. Меньше ошибок наблюдается при чтении слов с новыми комбинациями букв. На первоначальной стадии обучения чтению слова, сходные по своему начертанию или произношению, часто заменяются одно другим. Так, Толя, правильно прочитавший из девяти изученных слов только два, а остальные настолько путавший, что возникало сомнение в том, читает ли он вообще, безошибочно прочитал новые словоподобные сочетания: *уво* и *фыма*. То, что сначала он прочёл их по буквам, подтверждает высказанное объяснение: новые сочетания он воспринял вне всякой связи с уже имевшимися у него словесными образами. Подтверждение высказанному нами объяснению мы находим и у Инны М., когда она вместо «*вову*» читает «*вавау*» (знакомое слово «*вава*»); *му*, вместо *ма*, *ма* вместо *ам*; новые же комплексы *вума* и *вува* прочитаны ею правильно, так как образа слога *ву* у неё ещё не было.

3. При чтении у многих детей ещё проявляется смешение представлений, сходных как зрительно, так и кинестетически: они путают *ам* и *ма*, *у* и *уа*, *ва* и *в* и т. д.

4. Дети, у которых ещё слабы связи артикулемы с буквой, читают медленно и по буквам не в силу слабости синтеза, но в силу недостаточности этой связи.

Методический вывод: составление буквенного материала «по подобию» имеет свою отрицательную сторону — оно провоцирует смешение образов, что резче проявляется у более слабых учеников. У глухих, у которых процесс чтения протекает затруднённо (сравнительно со слышащими), это естественно происходит чаще: для них нужна иная система подбора слов<sup>1</sup>.

Приведём конкретную характеристику состояния чтения у детей к этому времени, т. е. после 6 уроков грамоты<sup>2</sup>.

Вова читает 7 слов по букварю и новые буквенные сочетания, составленные из пройденных букв («*вума*», «*вуз*» и т. п.). Также усвоили аналитико-синтетическое чтение Инна М., Саша, Лида, Рая и Женя, Серёжа и Веня. Толя из 6 изученных слов прочёл только два (*ау*, «*мама*»), остальные путал. Но одновременно с этим он безошибочно

<sup>1</sup> Установленные нами факты подтверждают, что глухие дети довольно быстро овладевают процессом чтения, как актом аналитико-синтетическим. Так, все 8 детей, развивающихся в интеллектуальном отношении без резких отклонений, вполне удовлетворительно усвоили 7 букв в процессе чтения 9 слов после 6 занятий. Это доказывается тем, что они читают любые слова, состоящие из знакомых им букв.

<sup>2</sup> Записи из дневника наблюдений (продолжение).

прочитал новые буквенные сочетания *уво* и *фыма* и читал их вначале побуквенно, — следовательно, и у него начатки процесса чтения уже имеются. Возможно, что у Толи в первом случае сыграло отрицательную роль наличие утвердившихся, но слабо дифференцированных словесных образов, вызвавшее смещение их. Витя, самый слабый, из 4 предложенных буквенных сочетаний смог прочитать (очевидно, глобально) только *уа*, *фу*, остальные путал (*му* вместо *вава*); новых буквенных сочетаний также не мог прочитать, следовательно, процессом чтения ещё не овладел. Таким образом, к началу второй недели обучения грамоте, если не считать глубоко отстающего Витю, все дети овладели техникой чтения. Такой успех можно было считать вполне удовлетворительным.

9/X. У Вити продолжается глобальное чтение: правильно составил слово «вава», а прочитал «вова».

11/X. У детей упорно сохраняются первые закреплённые значения слов; новые их значения усваиваются с трудом. Предлог *у* в фразе «у Вовы фу» всё ещё употребляется детьми в значении поезда, т. е. существительного, дети при этом вращают руками, и получается логически иная фраза: «Поезд Вовы фу».

Витя при чтении каждую букву артикулирует как слог: «в Вы-О-ВЫ-Ы». В этом сказывается прежде всего неправильный способ чтения — побуквенный, на который перешёл Витя вследствие невозможности одновременно с остальными овладеть нормальным чтением.

Любопытно, что все, кроме Инны и Жени, читали букварный материал, написанный на классной доске, с ошибками, т. е. значительно хуже, чем по букварю. Здесь сказывается известная роль ситуации, облегчающей или затрудняющей чтение: место на странице, соседние слова и картинки в букваре облегчают прочитывание. Вова до сих пор плохо дифференцирует *м* и *п*; «у мпапа» («у папы»). Отметим, что при коллективном чтении по букварю дети почти не смотрят на буквы, а многие даже не следят за читаемыми словами: всё их внимание сосредоточивается на чтении с лица учительницы. Это скорее урок чтения с лица, чем чтения по книге. Очевидно, на этой ступени обучения детям легче, а может быть и интереснее догадываться по лицу учительницы, чем производить трудную и кропотливую аналитико-синтетическую работу над печатным словом.

18/X. Толя, не владея подстановкой пропущенных в слове букв, не умея и писать пройденные слова, прочитал и понял эти слова, когда они были составлены другими детьми. Этим, с одной стороны, он обнаружил наличие процесса чтения, а с другой, — слабость аналитической работы. Наоборот, Витя верно подставил нужные буквы, но прочитать слово не мог. В слове он уже вычленяет отдельные элементы, но процессом чтения ещё не овладел.

19/X. Вова в чтении отстаёт: лишь после 4 повторений он прочитал «Тата у папы» (до этого читал — «у мамы»), — плохо дифференцирует *п* и *м*. Это наблюдается второй раз. Читает очень медленно, с большим трудом артикулирует.

20/X. Трудно читаются фразы и слова, в которых встречается сочетание согласных («Авто у Вовы», «Вот авто»). Например, Лида читает: «Вот ао, окно» («окно» известно по плакатам). Вова: «вавто» вместо «авто». Даже 10—15 повторений этих фраз не у всех дают положительный результат. Надо учесть, что артикуляция *в* давалась ученикам с большим трудом. Но отдельные слова этими же детьми произносятся правильно.

22/X. Если учесть, что и на следующий день дети плохо читали слово *авто* в фразе (*ато*, *афо*, *ат...* *авто*), хотя к этому времени число повторений достигло 50, то следует искать причину в сочетании

двух сравнительно недавно усвоенных звуков (*в* и *т*), тем более, что зрительный образ буквы *в* затемнён образом надстрочной буквы *ф*. Особенно плохо произносят «авто» наизусть (по картинке).

1/XI. При проверке усвоения пройденных букв *а, у, м, п, в, ф, о, ы, и, с, т* (дети при предъявлении каждой из них в отдельности называли её) оказалось, что в течение месяца 4 из 8-ми нормально продвигающихся учеников усвоили полностью все 11 звуков, два ученика — по 10 звуков и один, наиболее слабый, — 8 звуков. Два, резко отстающих, усвоили по 4 звука. Следовательно, класс в целом усвоил пройденную часть алфавита на 82%.

Твёрже всего усвоены гласные *а, у* (100%), затем *о, и, м*; далее идут согласные, причём чище всего произносились *ф, т, в*; *с* — смягчённо, *ап* с гласным призвуком *пэ*, *ы* иногда приближалось к *и*. Следовательно, звуки, которые легче и чётче артикулируются, прочнее связываются с графическим знаком-буквой. Только у наиболее слабого ученика, Толи имеется два случая неузнавания букв: *ы* заменено *ф*, *т* — *п*.

3/XI. При чтении слов, сходных по своему буквенному составу, дети особенно часто и долго путают значения этих слов. Так случилось со словами «мыло», «мыла», «мала»; все они воспринимались, как «мыло».

Как видно, буквенный анализ у них ещё недостаточно окреп, и данные слова отразились в сознании детей как единый образ. Преобладание глагольной семантики объясняется более ярким впечатлением от показа действием значения слова мыла («пол»), по сравнению с показом куска мыла или маленькой девочки («мала»). Следовательно, при наличии ряда внешне сходных слов, весь этот ряд слов связывается преимущественно с более яркими и эмоциональными образами, которые вытесняют остальные образы.

Отсюда методический вывод: нельзя на первых порах давать в букваре скопления, сходных по написанию слов.

**Наблюдение 2.** В целях более точного выяснения того, насколько дети овладели синтезом и анализом при чтении, и для выяснения характера связи образа артикулемы с образом буквы,—мы предлагали детям индивидуально заучивать новые слова с последующим составлением их из знакомых букв. Было взято 3 слова: «вата», «путы» и «пиво». Дети составляли слово «по свежим следам», т. е. как только осваивали его правильное произношение, не видя его написанным. При таком составлении отпадало действие зрительного образа данного слова как «картинки», который при процессе складывания слова может играть известную, а иногда и решающую роль.

Отсутствие этого образа ясно сказалось в том, что из 8 учеников, составивших 24 слова, только два ученика составили правильно слово «вата» и один — слово «пиво» (и то с затруднением). Остальные ученики все слова составили с ошибками, правильно употребив 55 из 96 букв, т. е. 57% (табл. 4, на стр. 104).

Из сравнения рядов табл. 4 видно, что эти же буквы чаще всего, иногда даже излишне часто употребляются детьми (3 ряд).

Напоминаем, что последовательность изучения букв по букварю такова: *у, а, в, о, ы, п, т, и*. Частота их употребляется в изученной части букваря иная, именно: *а* употребляется 35 раз, *в* — 20, *т* — 14, *у* — 10, *о* — 8, *п* — 7, *ы* — 4, *и* — 2 раза. Таким образом «паспортный стаж» той или иной буквы не всегда совпадает с частотой её употребления в букваре. Сопоставляя результаты табл. 2 с приведёнными выше сведениями, мы видим, что основным фактором, содействовавшим



Таблица 4

## Использование букв при составлении слов: вата, путы, пиво

Характер использования букв	Наименование букв							
	А	В	Т	У	О	П	Ы	И
Буква поставлена правильно . . . . .	75	75	69	63	57	44	38	38*
„ пропущена . . . . .	31	25	38	38	50	56	50	50
„ поставлена впереди своего места . . . . .	31	31	42	62	25	0	18	25
„ поставлена позади . . . . .	7	12	0	0	0	38	13	38

закреплению определённых букв, является наиболее частое употребление данной буквы в тексте букваря. «Паспортный стаж» той или иной буквы, очевидно, играет второстепенную роль.

Чаще употребляемые буквы вместе с тем и наиболее правильно употребляются (первое место занимают *а, в, т, у*; последнее *п, ы, и*). У детей создаются более чёткие кинестетические и зрительные образы и более прочные связи артикулемы с буквой.

Из приведённых данных явствует, что буквы *а, в, т* наиболее ярко и чётко запечатлелись в памяти детей — они чаще других букв берутся во время и чаще других берутся преждевременно и даже сверхкомплектно, пропускаются же реже других. В этом плане частично примыкает к ним и буква *у*.

Запоздалое взятие буквы или её пропуск соответствует тому, что данная буква менее запечатлелась в силу недостаточности повторений.

Внешний облик букв, повидимому, в отношении правильного употребления их не сыграл особо значительной роли. Однако излишне частое употребление выходящего за строчку *у* и преждевременное его привлечение говорят в пользу влияния и этого фактора. Некоторая диспропорция в процентах между соответствующими звеньями 1 и 3 рядов может быть отнесена за счёт именно внешнего вида буквы *ы* (замысловатее *и* и т. п.) и за счёт большей энергии, затраченной на первоначальное усвоение данной артикулемы и связи её с буквой.

Всего ошибок в слове «вата» — 18, «путы» — 38, «пиво» — 42. Наименьшее количество ошибок в слове «вата» обусловлено тем, что буквенный состав его менее разнообразен, что содержание его было легко усвоено детьми, как более им знакомое.

Мы обнаружили очень слабую связь артикулемы с зрительным образом буквы.

Иллюстрацией к сказанному является выполнение задания Веней; он совершенно правильно и чётко произнёс «путы», но составил «оты»: отсутствует связь артикулемы *п* с графемой *п*; недостаточно отчётливая артикулема *у* связана с двумя зрительными образами *у* и *о*. Одновременно ещё раз подтверждается, что при составлении слов из букв на основе чтения с лица на данной стадии обучения грамоте решающую роль играет не степень правильного улавливания артикулем, а прочность и правильность связи артикулем с графемами.

Дети воспринимают с лица ещё не образ слов в целом в виде его «кинограммы», а отдельные артикулемы; они не подставляют по догадке (это они будут делать в дальнейшем) не уловленные с лица учителя артикулемы, а связывают семантику с тем сочетанием артикулем,

которое им удаётся уловить. В силу этого мы отстаивали бы то методическое положение, что на уроках чтения с лица надо возможно чаще связывать устную речь с письменной, давая одновременно и зрительный образ слова.

Из сказанного становится ясным, почему среди ошибок при составлении слов первое место занимают замены букв (28% всех букв), затем следуют пропуски букв (15%) и даже внесение лишних букв.

Итак, к концу первого месяца обучения чтению глухие дети, сделав значительные успехи в речевом анализе и синтезе, слабо продвинулись в отношении образования связи графемы с артикулемой. Основной причиной этой слабости связей является диффузность кинестетических ощущений и представлений. Важными, а в иных случаях и решающими, причинами могут оказаться условия и методы обучения (методы, как таковые, темп, последовательность и характер речевого материала и т. п.). Данные наблюдений подтверждают уже сказанное, что на первоначальной стадии обучения чтению большое влияние оказывают образы письменных слов, как целых «картинок»; они облегчают как само чтение, так и составление слов из букв, а следовательно, и письмо.

### Наблюдение 3. Чтение нового текста в новых условиях.

Мы поставили задачу уточнить состояние процесса чтения у глухих, когда исключены такие условия, как привычное место слова и фразы в букваре, привычный шрифт, привычные словосочетания и отчасти привычные образы слов.

Детям поодиночке предлагалось читать составленные нами из подвижных букв фразы, в которые включены были два новых слова: «сами» и «вата». Содержание слов объяснялось перед чтением. Читались фразы: 1. «Вова и Тата сами мыли пол». 2. «У папы вата и мыло». Все 8 детей, нормально продвигающиеся по грамоте, правильно прочитали обе фразы.

В то же время у всех наблюдаются семантические ошибки: 3 детей не знали слов «мыли», «пол», трое не дифференцировали их, все не осознали смысла слова «вата» и смешивали его с другими словами, хотя оно было перед занятием объяснено (дети произносили его и видели вату). Слово «мыло» большею частью смешивали со словом «мыть», иногда со словом «пол».

Следовательно, дети усвоили чтение, как соединение отдельных букв в значимые комплексы-слова: они уже отчётливо сознают, что в каждом прочитанном комплексе букв заключается какой-то смысл. В момент же самого синтеза букв в слово у них доминируют зрительно кинестетические связи, которые протекают ещё затруднённо и поэтому довольно медленно. Случаи чисто механического чтения сравнительно редки. Так было прочитано слово «сами», смысл которого вряд ли был усвоен детьми после краткого объяснения его (мы сознательно ввели это слово, чтобы проследить за характером чтения его именно, как неосмысленного комплекса); 3 учеников забыли слово «вата», один — слово «мыли».

Итак, дети овладели техникой чтения в достаточной мере, в аспекте семантического чтения не вполне удовлетворительно: часто слова или не связаны с определённым смыслом («вата» — то «мыли», то «пол», то «устала»), или полисемантически («мыла»-«мыли»-«мыло»), или совсем не понимаются детьми. На вопрос, что означают эти слова, некоторые дети делали отрицательный жест.

Особенно трудно связывается форма слова с абстрактным содержанием. Так, в начале обучения в подготовительном классе поезд обозна-

чался словечком «у» (устно и письменно). Когда был введён предлог *у*, он многими учениками понимался как обозначение поезда. Например, Рая, произнося фразу «у Вовы сом», стала вращать руками (мимическое обозначение поезда). В записи этой фразы по картинке все написали «Вова сом» и лишь после показа аналогичных картинок и надписей к ним («У мамы Вова», «Тата у Вовы», «Авто у Вовы»), Инна первая написала «Сом у Вовы». Та же история произошла с фразой «у папы усы». Конечно, это самоисправление не есть ещё осознание *у* как предлога,—пока это лишь овладение привычной структурой фразы.

Сопоставление учеников по их знанию букв и по качеству их чтения дало следующую картину:

По знанию букв занимают:	По качеству чтения:
1-е место { Веня Серёжа Инна Лида Саша	1-е место { Веня Серёжа Инна Лида Саша Рая
2-е место { Вова Рая	2-е место { Вова Толя
3-е место Толя	3-е место —
4-е место Витя	4-е место Витя
5-е место Валя	5-е место Валя

Как видно из таблицы, между знанием букв и умением читать существует почти полное соответствие. При этом вскрывается любопытный факт: дети относительно лучше читают, чем знают буквы. Так, Рая и Толя по чтению переходят в высшую группу. Это вполне понятно, если учесть, что при чтении участвуют, помимо буквенных образов, и представления слова в целом.

Приведённый материал даёт основание утверждать, что слияние артикулем при чётком знании букв, как речевых знаков, не представляет для детей особой трудности: кто знает буквы, тот и читает хорошо. Примером обратного соотношения является резко отстающий в знании букв Витя, до сих пор не умеющий читать: его попытки чтения сводятся к называнию, притом искажённому, отдельных букв, без слияния артикулем (плохое побуквенное чтение).

Из вышеизложенного следуют определённые методические выводы: 1. Необходимо усиленное внимание к овладению детьми отдельными буквами, как речевыми знаками. 2. Нельзя одновременно или на близких отрезках времени давать детям слова, различающиеся только конечными буквами. Предпочтительнее буквенные различия в начале слова, так как наблюдения показали, что в этих случаях дети активнее дифференцируют изучаемые слова.

9/XI. При составлении слов из букв по картинке даже лучшие ученики пропускали буквы: вместо «стол — сот» (Серёжа), «сол» (Рая). Особенно трудно даётся при чтении сочетание согласных *ст* в слове «устала» — Инна долго пропускала *с*.

По аналогии дети совсем не могли составить фраз: например, фразу «Вова мыл пол» по образцу «Мама мыла пол».

12/XI. Читали фразу: «У мамы мыло», но по аналогии с этим не могли сказать «У Вовы мыло», а говорили (Лида, Серёжа): «Мыло Вова». Лишь после правильного ответа Раи остальные ответили верно: *у*, как предлог, всё ещё не осознаётся и поэтому плохо запоминается и плохо воспроизводится в соответствующих структурах.



Вова по картинке не мог устно воспроизвести слова «мыла», но прочитал это слово правильно, следовательно, чтение у него теперь не всегда связано с предварительным возникновением образа предмета. Осмысление слова, узнавание его «в лицо» происходит уже после его прочтения. Иногда слово так и остаётся «пустышкой» (например, слово «сами»).

17/XI. Чтение по букварю фраз: «Вова сломал стул», «у Вовы лото». Из 9 человек 6 прочитали фразы без ошибок, двое пропускали букву *л*, ещё плохо усвоенную. Витя же произнёс до непонятности искажённые слова: «мэмпa поламэ», «мама ипаал итолу». Читали медленно, по звукам и слогам. При чтении нового слова «каша», когда надо было составить это слово из подвижных букв, Толя сразу нашёл новую букву *ш*, но составить слова не мог (кша): буква *к* у него символизировала целый слог *ка*. Таким образом, на шестой неделе обучения грамоте дети легко и быстро усваивали новые буквы, часто схватывая их налету от окружающих.

Обнаружена у детей тесная связь чтения с произношением: хуже читает тот, кто хуже артикулирует.

23/XI. До сих пор у некоторых детей предлог *у* воспринимается как существительное (поезд); Инна при чтении фразы «у Таты лопата», читая *у* завертела руками.

4/XII. Всё ещё наблюдаются ошибки, характеризующие нарушение словесного синтеза даже на шестой неделе обучения (Рая читает «мол ко»), и слабость связей зрительных образов букв с образами артикулом (Вова читает «молака» вместо «молока»).

27/XII. Проведён учёт успеваемости за вторую четверть года.

Все дети, кроме Вити, овладели чтением в требуемых пределах. Понимание прочитанного слабее других у Вени. Сравнение оценки успехов класса за II четверть со средней оценкой за первый месяц обучения чтению показывает, что в овладении процессом чтения дети значительно продвинулись.

Сравнительно с успехом детей по другим видам работы над речью, усвоение чтения занимает первое место. Далее следует глобальное чтение слов, напечатанных на карточках, а затем—остальные виды работы. Слабее всего, по понятным причинам, усваивается чтение с лица.

## ВЫВОДЫ

1. На первых порах обучения чтению глухонемые дети лишь с трудом и очень медленно овладевают анализом даже примитивных по звукобуквенному составу слов. Вследствие этого у глухонемых школьников, особенно у более слабых, очень часто наблюдается смешение слов, обусловленное недостаточной дифференцированностью и отчётливостью их образов. Эта особенность постепенно сглаживается, однако, даёт себя чувствовать на протяжении всего первого полугодия, то-есть в период чтения по букварю, особенно у отстающих учеников.

С первых же дней обучения грамоте необходима систематическая работа над анализом слов и над дифференциацией их элементов.

2. Смешение слов в значительной степени вызывается также и внешним оптическим сходством их. Особенно велика в этом отношении роль первой буквы или первого слога слова; значительно менее значима последняя буква или слог; средние буквы заметной роли не играют, если они не выходят за строку. Чаше смешиваются короткие, двухбуквенные слова, в частности, такие, которые отличаются только порядком букв.

Методическим выводом из приведённого факта является требование избегать на первоначальной ступени обучения чтению сходных слов, особенно, если тождественны их начальные буквы. Большую осторожность следует соблюдать при пользовании так называемым «чтением по подобию», широко рекомендуемым методистами массовой школы; вначале также следует избегать слов, которые легко читаются «зеркально» (ау-уа).

3. В течение первых дней и недель (а у отстающих детей и месяцев) обучения глухонемых чтению буквы не связываются с артикулемами, не становятся их письменным выражением, а написанные слова не рассматриваются как письменное изображение произносимых слов. Связи устанавливаются или непосредственно между написанным словом и предметом или между устным словом и предметом. Связь между буквой и артикулемой устанавливается у глухих детей медленнее, чем у слышащих. Причиной этого является, повидимому, нечёткость артикулем у глухих детей. После месячного срока обучения грамоте эти связи, при отсутствии многократных и правильно распределённых повторений, ещё очень слабы.

С первых же дней обучения чтению надо больше упражнять детей в закреплении связей между буквой и артикулемой.

4. Вычленение букв протекает лучше в первой половине слова, особенно легко выделение первой его буквы. Нередко вычленяется также последняя буква слова. Однако следует отметить, что роль первых и последних букв не так велика в узнавании слова, как принято думать. Вообще же восприятия отдельных букв в первые две-три недели слабо дифференцируются, несмотря на внешний успех в чтении (дети читают глобально).

5. Существенную роль в процессе чтения, как в части анализа, так и синтеза, играет качество артикуляции: чем легче и чётче осуществляется артикулирование, тем прочнее и дифференцированнее образуется связь артикулемы с буквой. Борьба за хорошее произношение есть борьба за успех чтения. Это важный методический принцип при первоначальном обучении чтению.

6. Ведущим моментом в чтении является точное знание изолированных букв, в их соотношении с артикулемами, равно как и дифференцировка их по внешнему виду. Кто хорошо знает буквы, тот обычно читает хорошо. При современных методах обучения слияние букв в слоги и слова не представляет для глухонемого больших трудностей, чем для слышащего ребёнка. У глухонемого есть даже некоторый плюс в том отношении, что у него отсутствует трудно устранимое у слышащего ребёнка название букв (сѣ, вѣ, гѣ, и т. п.).

Тщательная дифференцировка букв не только по их внешнему виду, но и по их артикуляции — первостепенная задача при обучении чтению.

7. Ошибки чаще допускаются в словах, в которых имеется скопление согласных звуков, в словах со сходными частями (происходит замена слова), а в первые недели обучения чтению — чаще всего в двухбуквенных словах. Констатирование учениками ошибок происходит на базе зрительных восприятий и представлений, а самоисправление — на базе артикуляторных образов. В первые недели обучения чтению не следует пользоваться подобными словами.

8. Навык глобального чтения долго сказывается на овладении аналитико-синтетическим чтением слабыми учениками, стремящимися «угадать» всё слово сразу, узнать его «в лицо». Однако глобальное чтение постепенно переходит в прочитывание слов, основывающееся на анализе и синтезе. Последнее видно из того, что узнавание смысла слова по его схватыванию в целом совершается с течением времени всё реже

за счёт узнавания, происходящего в результате аналитико-синтетических процессов; иногда слово прочитывается правильно, однако, его значение не улавливается школьником.

Исходя из указанного, следует возможно раньше, особенно со второй четверти учебного года, при предъявлении ученикам карточек, набирать их на глазах учеников из подвижных букв, одновременно с этим читая их. В целях экономии времени таким способом прорабатываются лишь отдельные карточки и не во всех случаях.

При чтении необходимо возможно чаще проверять степень понимания прочитанного, что очень важно и для овладения техникой чтения.

9. Большое значение в развитии процесса чтения имеет понимание читаемого: понятные слова лучше читаются (скорее и точнее), даже при отсутствии знания в слове некоторых букв. Глухонемые при чтении с большим трудом перестраивают связи, установившиеся между содержанием и формой слова (например, *у*, которое вначале осмыслено как существительное, впоследствии с большим трудом осознаётся как предлог). Необходима сугубая осторожность: не следует давать детям для заучивания то, что вскоре придётся переучивать полностью или частично.

10. Самый процесс чтения на его первоначальном этапе представляет для глухонемых значительные трудности. Наши наблюдения показали, что глухонемые предпочитают чтение с губ чтению по книге (при хорошем чтении они, несмотря на требование учителя следить по книге, стремятся больше смотреть на лицо учителя, чтобы уловить читаемое).

11. Как и при глобальном чтении, большую роль в успешности аналитико-синтетического чтения играют внешние условия. Например, дети читают текст, написанный на доске, значительно хуже, чем тот же текст по букварю. Следовательно, надо упражнять детей в чтении в разных условиях: по букварю, по другой книге, на классной доске, на плакате, упражнять в чтении слов, составленных из подвижных букв.

## ON THE DEVELOPMENT OF READING ABILITY IN CHILDREN OF THE PREPARATORY CLASSES AT THE SCHOOL FOR THE DEAF

by M. E. KHVATZEV

The method of "globale" reading (reading words and sentences as wholes) is widely used in the preparatory classes of the schools for the deaf.

The habit of "reading" by that method, which is based on guessing the word, gradually develops into reading based on analysis and synthesis.

The given paper deals with some problems of mastering the process of reading by pupils the preparatory class, particularly at the first stage, when globale reading predominates.

The observations were made in the preparatory class of the school for the deaf in Leningrad. The experimentator spent two or three hours a day in the classroom, taking an active part in the lessons (helping the teacher to check the papers and so on), but he never interfered with the course of the lesson and the plans of the teacher. As to individual exercises and inquiries, these were carried out during the hours when the pupils were preparing their lessons under the supervision of the teacher.

In the course of the investigation it was stated that at the lower stages of tuition, deaf pupils are slow at discriminating between the ele-



ments of the word at sight and mastering the phonetic analysis; they often mix the words. The main reason of the difficulty which the deaf meet in differentiating words while reading is that they do not feel the connection between sound and letter. The deaf require a much longer period to establish the connection between the letter and the way of articulating the sound, the so-called "articuleme", than normal children. In the process of reading the quality of articulation plays an important role, both in synthesis and analysis. Children when taught to read should, from the very beginning, be trained in connecting letters with their "articulemes", and be made to articulate properly. A struggle for good articulation is a very important principle of method to be followed in the lower stages of teaching the deaf.

An exact knowledge of isolated letters and their corresponding "articulemes" as well as the ability to differentiate letters by their outward appearance, are the chief elements of reading.

---

## ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ

(ПЕРЕПИСКА МЕЖДУ ДЕ-Л'ЭПЕ И ГЕЙНИКЕ)

*Проф. А. А. КРАСНОВСКИЙ*

В воспитании и обучении глухонемых детей аббату де-л'Эпе принадлежит, бесспорно, одно из наиболее выдающихся мест. Он первый подошёл к этим детям с глубокой отеческой теплотой и открыл им путь духовного роста вплоть до вершин человеческого мышления и знаний.

В своём оригинальном педагогическом опыте он развернул перед учителями глухонемых могущественную роль зрительного восприятия, если не вполне заменяющего слух, то в значительной степени компенсирующую недостаток глухонемых.

Со смелостью просветителей XVIII в. аббат де-л'Эпе практически преодолел исключительную переоценку роли устной членораздельной речи в духовном росте людей и обосновал роль мимических знаков и письменной речи, открывающих, по крайней мере, для глухих и немых большие возможности вступать в духовное общение как с товарищами по несчастью, так и со всеми слышащими и пользующимися членораздельной речью образованными людьми. Своей изобретательностью, неутомимой энергией и бескорыстным трудом по обучению и воспитанию глухонемых аббат де-л'Эпе дал яркий пример для подражания со стороны всех учителей.

При всём том, в пору выхода буржуазии на поприще самостоятельной политической жизни, аббат де-л'Эпе является выразителем демократических идей в деле обучения и воспитания детей бедняков. Достойный сын своей эпохи, аббат де-л'Эпе на смертном одре услышал значительные утешительные слова посетившей его делегации Учредительного собрания революционной Франции: «Умирайте спокойно. Родина усыновляет ваших детей». А после смерти де-л'Эпе, 21 июля 1790 г. Учредительное собрание приняло закон, в котором говорилось: «Имя аббата де-л'Эпе будет причислено к числу тех граждан, которые наиболее послужили человечеству и Родине».

Имя де-л'Эпе овеяно славой и уважением в особенности со стороны его соотечественников. В этом отношении показательно следующее изречение, распространённое во Франции: «Кто во Франции является величайшим доньше живущим человеком?» Ответ: «Природа называет Бюффона, наука — д'Аламбера, правда и чувство говорят о Жан-Жаке Руссо, остроумие и вкус — о Вольтере; но гений и человечность громко провозглашают имя де-л'Эпе. Его я предпочитаю всем».

Карл Мишель де-л'Эпе родился 24 августа 1712 г. в Версале, в семье придворного эксперта королевских зданий. В ранней юности де-л'Эпе готовился стать священником. Разногласия с иезуитским направлением, господствовавшим в католической церкви, заставили его сделать попытку вступить на поприще адвоката. Прекрасно выдержав

экзамен, он вступил в коллегия адвокатов в Парижском парламенте, являвшемся высшим судебным учреждением во Франции. Однако эта деятельность оказалась невыносимой для правдивого бесхитростного молодого человека. Благодаря покровительству епископа из Труа, в 1738 г. К. М. де-л'Эпе всё-таки принимает сан священника. Но в скором времени он был отлучён от церкви за дружественные отношения с одним видным представителем старо-католической церкви, борющейся с иезуитством. Наследство, полученное им от отца, при отсутствии семьи, дало ему возможность безбедного независимого существования. Поселившись в Париже, де-л'Эпе вёл жизнь учёного-отшельника и занимался делами благотворительности.

В конце 50-х годов случай заставил де-л'Эпе зайти в семью, в которой оказались две глухонемых от рождения девочки, недавно лишившиеся наставника. Глубокое сочувствие к ним охватило аббата, и он решил им помочь своими личными усилиями в деле, которым он до того времени не занимался.

Опыт обучения первых двух учениц оказался весьма удачным и к де-л'Эпе со всех сторон стали приводить глухонемых детей для обучения, тем более, что он не брал никакой платы за свои труды. Таким образом в доме, в котором жил де-л'Эпе, вскоре им была организована школа, насчитывавшая 75 глухонемых детей обоего пола.

Сам занимаясь с учащимися два раза в неделю, де-л'Эпе из своих личных средств оплачивал содержание детей бедняков в пансионах. Воспитанию и обучению этих детей де-л'Эпе и посвятил всю свою остальную жизнь. Что же касается детей богатых, то он справедливо полагал, что за деньги богатые всегда найдут нужных им учителей.

Развивая свою деятельность, де-л'Эпе был поставлен перед необходимостью популяризировать и защищать изобретённые им методы обучения глухонемых. Школа для глухонемых, организованная и руководимая де-л'Эпе, стала местом посещения для всех, кто желал проверить широко распространённые слухи о необычайных успехах обучения глухонемых. Школу посещали не только французы, но и представители других государств, в том числе не обошли своим вниманием это исключительное учреждение стремившиеся стать просвещёнными монархи различных государств.

Под влиянием опытов де-л'Эпе, проводившихся в его Парижской школе, стали развиваться специальные школы для обучения глухонемых в Австрии, Швейцарии, Голландии, Испании, Италии и позднее в США. Меньше это влияние сказалось в Германии. Из Германии, со стороны Лейпцигского наставника глухонемых С. Гейнике (Samuel Heinicke) исходила довольно жестокая критика методов обучения глухонемых, практиковавшихся де-л'Эпе<sup>1</sup>.

В завязавшейся между де-л'Эпе и Гейнике переписке, де-л'Эпе, как он сам пишет, занимает положение обороняющейся стороны.

Как видно из публикуемого нами перевода трёх писем де-л'Эпе и одного письма Гейнике, обсуждаемые в письмах вопросы имеют глубоко принципиальное значение, в особенности в постановке их и освещении со стороны де-л'Эпе. Центр вопроса заключается в том, насколько целесообразно пользоваться при первоначальном обучении глухонемых детей так называемыми методическими знаками, изобретёнными де-л'Эпе, и письменной речью, также широко им практиковавшейся, или же следует ограничиться устной речью, как то отстаивал

<sup>1</sup> См. Erster Brief Samuel Heinickes an dem Abbé de l' Epée. Leipzig, den 8-te November, 1781. Samuel Heinickes Gesammelte Schriften. Herausg. von Georg u. Paul Schumann. Leipzig. 1912. Первоначально это письмо было опубликовано в Moritz Magazin zur Erfahrungsseelen Kunde. Bd. II, Heft 2, S. 66-72.



Гейнике. Попутно в этом споре был затронут вопрос и об уместности применения дактилографии. Таким образом, в переписке между аббатом де-л'Эпе и Гейнике были затронуты главнейшие методы обучения глухонемых, не потерявшие своего значения и до настоящего времени.

По мере развития и усовершенствования методики обучения глухонемых, этот спор двух выдающихся наставников глухонемых XVIII в. представляет не только исторический интерес.

В своих письмах аббат де-л'Эпе даёт изложение не только отдельных, проведённых им опытов, но и целой системы обучения глухонемых. Его изложение тем более интересно, что факты, описываемые им, засвидетельствованы были всеми, кто присутствовал на его занятиях с глухонемыми, и, в частности, выдающимися представителями эпохи; они нашли своё отражение в печати того времени и в заявлениях самого де-л'Эпе, не подлежащих сомнению. Таким образом, в обучении, осуществлявшемся де-л'Эпе, мы имеем своего рода эксперименты и их отчётливое описание. А это даёт нам возможность лучше разобраться в вопросе о применении мимической речи в обучении глухонемых.

Не так дело обстоит в этой переписке с опытами немецкого наставника Гейнике. Его сообщения не только бедны фактическими описаниями, но и скупы на них, причём эта скупость имеет характер засекречивания его методики.

Поэтому публикуемая переписка между де-л'Эпе и Гейнике во всяком случае не может служить надёжным источником для полной характеристики педагогической работы Гейнике. Для характеристики и правильной оценки его методики, очевидно, надо искать других, более надёжных источников.

Переписка между де-л'Эпе и Гейнике опубликована в книге Samuel Heinicke's Gesammelte Schriften. Herausg. v. Georg u. Paul Schumann. Leipzig, 1912. Она состоит из трёх писем де-л'Эпе и двух писем Гейнике. Все три письма де-л'Эпе опубликованы в этой книге в двух параллельно идущих текстах: на латинском языке и в переводе на немецкий язык. Первое письмо де-л'Эпе первоначально было написано на его родном французском языке, а затем самим де-л'Эпе было переведено на латинский язык, как язык, наиболее доступный обоим переписывающимся.

Первое письмо Гейнике от 8/XI 1781 г. приведено в вышеупомянутой книге на немецком языке, а второе, датированное 12/VII 1782 г., в двух параллельно идущих текстах: на латинском и на немецком языках.

До сих пор высказывания де-л'Эпе были известны у нас только по немецкому переводу его писем. Есть основание предполагать, что русским специалистам в области сурдопедагогики неизвестна и основная работа де-л'Эпе на французском языке, так как этой работы нам не удалось найти в Библиотеке им. В. И. Ленина, а по свидетельству проф. Ф. А. Рау, этой работы нет и в Публичной библиотеке им. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде.

Таким образом, перевод этой переписки восполняет существенный пробел в нашей русской сурдопедагогической литературе. Перевод переписки между двумя выдающимися представителями сурдопедагогики XVIII в. даёт в распоряжение русских читателей очень важный первоисточник для характеристики педагогических позиций де-л'Эпе, а отчасти и Гейнике. Уже это обстоятельство оправдывает предпринятый Институтом дефектологии АПН РСФСР перевод переписки между де-л'Эпе и Гейнике.

Однако есть и другие обстоятельства, обязывающие со всей внимательностью отнестись к публикуемой переписке. Система обучения

глухонемых де-л'Эпе в трудах учёных немецких педагогов получила название национальной французской системы, а система Гейнике — национальной немецкой системы. Между тем, при внимательном изучении этих двух систем, беспристрастный исследователь едва ли сумеет установить и в той и в другой хоть какие бы то ни было существенные признаки национального характера этих обеих систем, за исключением разве того обстоятельства, что создателем одной системы был француз, а другой — немец. Да и это обстоятельство едва ли можно считать хоть сколько-нибудь существенным, так как, по крайней мере, система де-л'Эпе нашла для себя весьма широкое распространение в других национальных государствах Европы и Америки.

Тенденция немецких учёных приписать педагогическим идеям де-л'Эпе национальный французский характер тем более неуместна, что сам автор отчётливо подчёркивал именно их интернациональный характер. Так, в одном из своих писем де-л'Эпе описывает свой опыт передачи учащимся пяти национальностей одинаковыми методическими знаками одних и тех же мыслей, изложенных письменно каждым учащимся на своём национальном языке.

Наряду с этим всем известна тенденция некоторой части немецких учёных во что бы то ни стало подчёркивать преимущества немецкой науки, якобы превосходящей науки всех других национальностей, и роль немцев на различных поприщах культуры. В некоторых областях знаний, в особенности в общественно-исторических науках, данная тенденция приводила через эту часть немецких учёных к искажениям фактов, и более того — к произвольно тенденциозной их систематизации и истолкованию.

Отсюда возникает настоятельная необходимость изучить первоисточники и с особой осторожностью относиться ко всему тому, что так или иначе освещается немецкими учёными в национальных тонах. О соблюдении этой методологической предосторожности предупреждал учёных ещё Бэкон Веруламский, давший яркую классификацию ошибок при научных исследованиях. А тем более её нужно соблюдать в наше время, когда этот традиционный немецкий национализм принял явно национал-шовинистическое выражение в таком отвратительном зверином виде, как фашизм, гитлеризм.

Изложенные соображения заставили нас не просто заняться переводом переписки с латинского языка на русский, но и произвести этот перевод с особой осмотрительностью. При встречающихся трудностях перевода с латинского языка я решительно избегал обращения к немецкому переводу. И только после перевода и его литературной обработки я обратился к проф. Ф. А. Рауш сличил свой перевод с переводом (устным) немецкого текста на русский язык, сделанным Ф. А. Рау.

Проделанная таким образом работа даёт основание утверждать, что существенных разногласий между латинским текстом и немецким его переводом не обнаружено. Тем не менее, нельзя не отметить ряд преимуществ латинского текста перед немецким. В основном эти преимущества сводятся к наибольшей краткости и вместе с тем к наибольшей отчётливости латинского текста по сравнению с немецким. Краткость и отчётливость латинского текста даёт вместе с тем возможность с большей ясностью почувствовать логику, убедительность соображений де-л'Эпе, высказанных им при опровержении нападок Гейнике по его адресу.

Полагаю также, что латинский текст удачно передаёт нарастающую силу доводов де-л'Эпе в пользу защищаемого им метода и местами выявляет тонкое изящество мысли автора. Наконец, нельзя не отметить, что на всей переписке в её оформлении на латинском языке лежит



«отпечаток решительного превосходства морально-общественного облика де-л'Эпе по сравнению с самоуверенным и грубым его оппонентом, несколько даже не позаботившимся о том, чтобы хоть внешне придать более благопристойный вид своей самоуверенности.

Краткое содержание переписки можно передать так: В первом письме де-л'Эпе отвечает на следующие три возражения со стороны Гейнике: 1. Дефект слуха не может быть восполнен руководящей ролью зрения. 2. Абстрактные идеи даже посредством письма и с помощью методических знаков не могут быть доступны уму глухого. 3. Знаки и слова, внушённые им (глухим), таким образом, скорее поддаются разрушению и забвению.

Второе письмо посвящено опровержению трёх замечаний со стороны Гейнике: 1. Метод де-л'Эпе тождественен с методом Валлиса, Аммана, Бонета. 2. Метод Гейнике более краткий и более лёгкий, совпадая с методом Перейруса. 3. Невероятность тех достижений, о которых пишет де-л'Эпе.

В третьем письме де-л'Эпе переходит уже от обороны к нападению: 1. Раскрывает слабость, сомнительность теоретических обоснований со стороны Гейнике методики обучения устной речи с опорой якобы на чувство «вкуса». 2. Доказывает механистичность дактилологии, лишённой опоры в понимании вещей и понятий. 3. Попутно с критикой теории Гейнике о развитии устной речи при помощи якобы вкусовых ощущений даёт общую характеристику своего метода обучения членораздельной речи.

\* \* \*

Существенное разногласие между двумя текстами заключается в том, что в немецком переводе неправильно озаглавлена работа де-л'Эпе, на которую он постоянно ссылается, подозревая, что Гейнике не прочёл эту работу, не знает её.

Латинское заглавие этой работы — *Institutio Surdorum et Mutorum, Signis methodicis iter ad doctrinam pandentibus* нужно перевести так: «Наставление глухих и немых методическими знаками, открывающими путь к учёности (образованности)». В немецком переводе эта работа де-л'Эпе озаглавлена в таком сокращённом виде, что искажает характер самого сочинения: *Unterweisung der Taubstummen auf dem Wege der methodischen Zeichen* («Обучение глухонемых путём методических знаков»). Следовательно, в латинском тексте методические знаки рассматриваются как средство, открывающее путь к учёности, к образованности, но не исчерпывающее всего существа обучения. А в немецком сокращённом переводе логическое ударение делается на методических знаках, как будто бы определяющих собой и исчерпывающих всё существо и содержание обучения в методике де-л'Эпе.

Это сокращение заглавия работы де-л'Эпе, несомненно, ведёт к извращённому представлению о методических замыслах автора. Самой плодотворной и существенной особенностью этого замысла является забота де-л'Эпе об обеспечении глухонемых посредством методических знаков запасом конкретных представлений о вещах, явлениях и действиях. Вот почему де-л'Эпе так подчёркивает характер методических знаков: «Знаки, которыми мы пользуемся, — пишет он, — не являются иероглифическими знаками, как ты предполагаешь: ведь мы избираем такие, которые имеют либо естественную, либо, если можно так выразиться, умоглядную связь с предметами, подлежащими обозначению».

Таким образом, методические знаки помогают избежать того голого вербализма, который то и дело врывается в словесное обучение даже слышащих детей. В свете такого значения методических знаков стано-



вится понятной ссылка де-л'Эпе на авторитетное заключение аббата Кондильяка, подчёркивающего, что де-л'Эпе «передаёт своим ученикам идеи любого рода, и я не побоялся бы сказать, идеи более отчётливые и ясные, чем те, которые обычно приобретаются органом слуха», и считает, что метод де-л'Эпе значительно «превосходит обычные виды речи любой воспитательницы или наставника».

Что де-л'Эпе защищает методические знаки, как средство против вербализма в обучении, это видно на протяжении всей переписки и особенно ясно сказывается в следующем его заявлении: «вы оба (с Перейрусом) стремитесь к обучению глухих и немых словесной речи раньше, чем к пониманию вещей и слов. Это именно, о чём выше было сказано, я решил и продолжаю оспаривать для опровержения твоих возражений».

Со времени Я. А. Коменского такая борьба с вербализмом в обучении обычно именовалась реализмом. С большой ясностью и последовательностью реализм в противоположность вербализму нашёл своё выражение в педагогических позициях гениального сверстника де-л'Эпе — Жан-Жака Руссо. Не подлежит сомнению высокая плодотворность этой педагогической позиции де-л'Эпе, ставящей его в области специальной педагогики на уровень передовых и глубокомысленных представителей общей педагогики.

Сокращение заглавия работы де-л'Эпе тем более недопустимо, что им затушёвывается роль письменной речи, которую он усиленно культивировал на основе методических знаков и таким образом вводил глухонемых в сокровищницу всех богатств духовной жизни и человеческой культуры, находящих своё наиболее отчётливое отражение в печатном или письменном слове. А это овладение письменной речью как раз и ведёт всех нас *ad doctrinam*, т. е. к учёности, образованности в более глубоком и тонком её выражении. Кому неизвестна вся могущественная роль письменной речи, печатного слова именно для соприкосновения с учёностью и использования её достижений?

Забываясь о культуре письменной речи у глухонемых, де-л'Эпе исходит из того положения, «что сходство между понятиями и звуками, произнесёнными членораздельно и воздействующими на наши уши, является не более близким, чем между понятиями и изображёнными на письме же знаками, которые возбуждают напряжённую работу наших глаз». И де-л'Эпе доказывает способность глухонемых компенсировать зрением недостаток слуха, по крайней мере, в деле восприятия зрением письменной речи: «не через дверь, постоянно и для всех открытую, т. е. через уши, но через глаза, как бы через окно для всех видимых объектов, через путь для образов ум глухого так быстро и точно схватывает собственную форму каждой буквы, что не остаётся места ни для одной ошибки».

В подкрепление своих позиций де-л'Эпе приводит весьма тонкое, глубокое замечание Горация в его *Arg. poetica*: «Слабее возбуждает умы проникшее через уши, чем то, что подчинено надёжным глазам, и то, что сам привлекает к себе наблюдатель (созерцатель, зритель)».

В свете могущественного значения письменной речи и печатного слова для обогащения нашей духовной жизни становится понятным глубокое возмущение де-л'Эпе тем, что Гейнике сравнил письменные знаки с беспорядочной кучей ножек мух и пауков. И вовсе не так уж наивно звучит по адресу Гейнике следующее замечание де-л'Эпе: «Итак, чудесное, почти божественного соизволения изобретение — буквы, о чём отзываются с величайшей похвалой известнейшие писатели всех народов, ты так унижаешь, что не стесняешься сравнивать с беспорядочными ножками мух и пауков».

Я не удивился бы, если бы это единственное и неслыханное до сих пор сравнение измыслил Перейрус в защиту своего метода: было уместно, чтобы он опирался на такое обоснование.

Ты же, кто презирает все предшествующие какие бы то ни было методы не только как бесполезные, но даже как вредные для развития глухих; ты, кто возвещает новый метод и похваляется его изобретением, метод, увлечённые которым все вместе и отдельно взятые наставники глухих должны отказаться от своих (методов), — какой путь к учёности открываешь перед нами, чтобы мы следовали за тобой, как за знаменосцем?»

Отсюда становится понятным, почему в переписке вопрос о роли письменной речи у глухонемых занимает такое видное место. В своих письмах де-л'Эпе со всей ясностью и простотой описывает свой опыт обучения глухонемых письму и вместе с тем показывает, с какой быстротой глухонемые усваивают письменные знаки. Из этого описания становится также ясным, какую огромную роль играют у глухонемых зрительные восприятия.

Основное, что представляет глубокое теоретическое обоснование и плодотворное практическое значение в позиции де-л'Эпе—это психолого-педагогические основы его методической системы. Побуждаемый исключительно благородным чувством сострадания к несчастным, ни в чём неповинным жертвам случая или тяжёлых, никому неизвестных обстоятельств, де-л'Эпе руководствуется одной целью: без всякого промедления, без потери времени, без каких бы то ни было, хотя бы и весьма высоких, но замедляющих дело соображений, сразу прийти на помощь несчастным детям, помочь росту их человеческих задатков и сил. А для этого надо сразу же вступить с ними в общение.

Личное ли благородное творчество или влияние его великого современника и сверстника Жан-Жака Руссо подсказывает ему единственно возможный и быстро ведущий к цели путь — войти, так сказать, в душу этих несчастных и, исходя из понимания её, строить систему воспитания и обучения. Но как проникнуть в духовный мир глухонемого? Как понять его?

Педагоги-теоретики скажут: надо изучить духовный мир глухонемого. Но как изучить его? И не слишком ли длительным будет это изучение? Благородный порыв сострадания не оставляет места и времени для какого бы то ни было длительного изучения и теоретизирования. Этот порыв требует немедленного деятельного участия и немедленной деятельной помощи. А если так, то нужно пытаться, пытаться во что бы то ни стало заговорить с глухонемым. Но на каком языке заговорить с ним? Ведь он не только глухой, но и немой. Остаётся одно и притом то, что естественно напрашивается — заговорить на языке глухонемого. Да есть ли этот язык? Есть, и притом вовсе не такой уж недоступный для слышащих. Это — язык, на котором и сами глухонемые говорят между собой, язык, на котором говорят с глухонемыми детьми их матери, отцы, братья и сёстры. Это — язык жестов, мимики, пантомимы. Такой язык де-л'Эпе называет естественным языком. «Эти первые домашние учителя напрасно называли бы своим определённым и собственным словом любые объекты, попавшие в поле зрения в силу обстоятельств, если бы не направляли к ним наше зрение знаками руки или другим движением (жестом)».

Есть ли основания называть такой язык естественным языком? Да, есть. Оказывается, что этим «языком» (знаками) выражают свои состояния, потребности, эмоции и опасения все дети до момента развития у них членораздельной речи. И матери великолепно умеют понимать этот язык. Недаром же такой народник, филантроп, отец сирот



в Станце, выдающийся педагог конца XVIII и начала XIX в. Иоганн Генрих Песталоцци брал для себя в пример чуткость и отзывчивость матерей и всем учителям завещал подражать матерям. Да и только ли матери умеют понимать язык мимики, жестов, пантомимы, то-есть язык, доступный только зрению? Не подтверждает ли даже обычный наш опыт наличия у нас какой-то прирождённой способности понимать других людей без слов с их стороны и даже без жестов и пантомимы, а исключительно на основании того, что доставляет нам зрение, восприятие выражений лица? Не на этой ли способности и основаны в значительной степени наши переживания, испытываемые в театре? В свете приведённых соображений и справок, кто сумеет доказать незаконность называния естественным, природным языком того языка, которым пользуются глухонемые и близкие к ним люди?

И де-л'Эпе заговорил со своими первыми воспитанниками этим языком. Больше того, он изучил этот язык и в процессе педагогической работы придал ему большую определённую и точность. Этот уточнённый, усовершенствованный язык он и назвал языком методических знаков. Этот язык пантомимических знаков де-л'Эпе довёл до того, что с его помощью он и его ученики передавали самые отвлечённые понятия. В письмах к Гейнике де-л'Эпе приводит конкретные примеры своих достижений, засвидетельствованных различными наблюдателями его занятий с глухонемыми детьми. Так, в присутствии Д. Линге он показывает, как с помощью только пяти знаков передаётся с исключительной быстротой содержание и смысл такого отвлечённого понятия, как *inintelligibilitas* (недоступность уму — неумопостигаемость): «Первый знак выразит не внешнее, а внутреннее действие. Второй — представляет способность понимать то, что ему предложено. Третьим знаком эта способность объявляется, однако, только возможной, отсюда и возникает имя прилагательное, соответствующее предложенной задаче, то-есть интеллигибельный. Так как это качество является конкретным, то, превращаясь через четвёртый знак в абстрактное (понятие), становится интеллигибельностью. А присоединивши к нему посредством пятого знака отрицание, возникает (понятие) неинтеллигибельность (*inintelligibillitas* — неумопостигаемость)».

Но наиболее высоким достижением методики де-л'Эпе нужно считать способность глухонемых не только понимать отвлечённые понятия, выраженные методическими знаками, но и их способность дать письменное словесное их определение. Так, в присутствии Линге, по его предложению, одна из учениц де-л'Эпе дала следующее определение метафизических понятий: «Под метафизическими понятиями я понимаю понятия вещей, которые не зависят от внешних чувств, которые выходят за пределы наших внешних чувств, которые не могут быть воспринимаемы нашими внешними органами чувств, которые никоим образом не действуют на наши внешние органы чувств».

Справкой об этих опытах, проведённых в присутствии компетентных лиц, де-л'Эпе убедительно опровергает возражение Гейнике, будто «абстрактные идеи даже посредством письма и с помощью методических знаков не могут быть доступны уму глухого».

В методическом плане следует серьёзно призадуматься не столько над теоретическим опровержением *a priori* ошибочной позиции Гейнике, сколько над специфической работой, проводившейся де-л'Эпе. Эта работа была проведена де-л'Эпе с его учениками для того, чтобы довести глухонемых детей и подростков до такой ясности и отчётливости в понимании отвлечённых понятий, какая сказывается в только что приведённом определении метафизических понятий, хотя бы только одной глухонемой ученицей де-л'Эпе.



Не останавливаясь над разгадкой этой проблемы во всей полноте, нужно, однако, отметить одно необходимое условие — ясное, отчётливое понимание этих понятий самим наставником. Вторым условием для достижения результатов, повидимому, нужно считать отчётливое овладение наставником механизмом логических операций — сравнений, сопоставлений, обобщений и различений и т. п., — с помощью которых, как по хорошо проложенному пути, шло мышление наставника, а вслед за ним и мышление учащихся.

Достижения де-л'Эпе тем более поразительны, что он не ограничился только мимической речью, а научил глухонемых переводить её на язык членораздельной речи: в её письменном выражении. Де-л'Эпе ввёл глухонемых в понимание письменной речи, печатного слова, в котором как раз и находят своё выражение все лучшие достижения человеческой мысли и культуры. Таким образом, де-л'Эпе уничтожил изоляцию глухонемых от людей наивысшей культуры и открыл перед ними возможность обогащать свой духовный мир достижениями наиболее выдающихся представителей человеческой мысли.

Трудно переоценить всё значение замечательного достижения де-л'Эпе. Это была исключительная победа, победа над самой природой глухонемых. «Природу можно побеждать, — писал некогда Бэкон Веруламский, — только повинувшись ей». Повинувшись природе глухонемых, де-л'Эпе нашёл в зрении, в мускульно-двигательных ощущениях глухонемых такого могучего союзника, с помощью которого оказалось возможным компенсировать в духовном мире глухонемых отсутствие слуха. И притом компенсировать наиболее естественным для глухонемых способом. Победу нужно считать тем более могущественной, что метод де-л'Эпе был безболезнен для глухонемых и вселял в них уверенность в их полноценности.

Напрасно некоторые авторы, вроде соотечественника де-л'Эпе В. Эрво, готовы вслед за немецкими авторами преуменьшить педагогический талант де-л'Эпе. Это — грубая досадная ошибка. Своим решением труднейшей педагогической проблемы де-л'Эпе указал путь, возвысивший глухонемых в их собственных глазах, внушил им веру в их человеческие силы и богатую, неисчерпаемую радость бытия и уверенного общения с людьми науки, творческой изобретательности и богатства духовной жизни.

На этом пути аббат де-л'Эпе преодолел не только вековые предрассудки, касавшиеся глухонемых, но и традиционную веру в непререкаемую силу устного слова. Аббат де-л'Эпе мужественно, смело заявил всему миру и на все века, что слово, устное слово, во всяком случае, не является единственным средством для расширения и обогащения духовного мира не только для глухонемых, но и для слышащих и говорящих людей.

\* \* \*

Принято считать де-л'Эпе защитником и идеологом исключительно методики и культуры мимической речи в обучении глухонемых. Между тем публикуемая переписка даёт серьёзные основания для пересмотра этого традиционного взгляда и для того, чтобы подвергнуть его сомнению.

Бесспорно то, что де-л'Эпе сосредоточил своё внимание на обеспечении глухонемых детей запасом конкретных представлений и обогащении их духовной жизни наиболее общими и высокими понятиями. Нельзя отрицать и того, что наиболее верным и вместе с тем наиболее есте-

ственным, безболезненным и в то же время наиболее быстрым путём к этой цели он считал язык мимических знаков.

Однако было бы ошибочным не заметить внимания и интереса де-л'Эпе к методике обучения устной членораздельной речи. Де-л'Эпе раскрывает метод, пользуясь которым он обучал своих учеников устной членораздельной речи. Восхищаясь достижениями учеников Гейнике в овладении устной речью, де-л'Эпе, однако, делает следующее заявление: «В конце наставления по моей методике ты найдёшь латинскую речь, состоящую из пяти страниц, лично произнесённую своим размером с амвона в присутствии выдающейся и значительной массы одним из наших глухих от рождения».

Следует также иметь в виду, что в оглавлении основной работы де-л'Эпе „*Institution des sourds et muets par la voie des signes methodiques*“ X глава посвящена вопросу: «Как можно научить глухонемых говорить»<sup>1</sup>.

Следовательно, и самый спор между де-л'Эпе и Гейнике может быть понят не как противопоставление мимических знаков устной членораздельной речи, а как выяснение вопроса о наибольшей педагогической целесообразности и времени развития устной речи у глухонемых. Причём, позиции, защищаемые де-л'Эпе, характеризуются главным образом стремлением, как можно скорее и безболезненнее обогатить духовную жизнь глухонемых детей запасом конкретных представлений. Лучшим методом де-л'Эпе считает такой метод, который скорее «развивает природную силу ума».

\* \* \*

Серьёзные поправки вносит де-л'Эпе в определение роли дактилологии или дактилографии в обучении глухонемых. И в этом вопросе он остаётся верным своим основным позициям и заботе об обогащении духовного мира детей надёжными, правильными представлениями о реальной действительности. Дактилография в его методике играет вспомогательную роль при обучении письменной речи и в особенности при обозначении собственных имён, не поддающихся передаче при посредстве мимических знаков.

Де-л'Эпе не может согласиться с переоценкой роли дактилографии, ясно выраженной у Гейнике. Критические замечания де-л'Эпе по адресу Гейнике в вопросе о применении дактилографии ясно обнаруживают трезвость и строгость его мысли. В особенности отчётливо подчёркивает де-л'Эпе ошибочность расчётов Гейнике на то, чтобы с помощью дактилографии осуществлять связь слов с идеями или понятиями, заключающимися в словах, без посредства какого бы то ни было промежуточного звена. «Это простое признание, — пишет он в ответ на соображения Гейнике, — для каждого достаточно интеллигентного (человека) более чем достаточно показывает, что эта твоя операция совершенно механистична, так как она ведёт к сравнению не идей с идеями, но слов со словами (курсив наш. — А. К.), букв с буквами. Ибо дактилография есть не что иное, как серия букв, показанных посредством различного положения пальцев, которая может выразить какое бы то ни было название на каком-либо языке, но ни в коем случае не открыть его значение».

<sup>1</sup> См. V. H e r v a u t, Etudes sur l'Abbé de l'Épée (Bulletin international de l'Enseignement des Sourds—muets. 1912. Année Grenobl, 1913).

«Следовательно, при диктовке учителем посредством дактилографии, ученики, если он (учитель) того захочет, могли бы посредством различного расположения пальцев передавать любые буквы с такой скоростью, с какой искусник-органист касается клавишей своего инструмента. Однако они не будут понимать, что означает эта серия букв, и на какой-либо поставленный вопрос они правильно изобразят ответ, но умом не постигнут, что означает это изображение. Они будут казаться учёнейшими, а на деле они будут не чем иным, как добросовестными писцами (амановцами)».

#### ПЕРЕПИСКА МЕЖДУ ПАРИЖСКИМ НАСТАВНИКОМ ГЛУХОНЕМЫХ АББАТОМ ДЕ-Л'ЭПЕ И ЛЕЙПЦИГСКИМ НАСТАВНИКОМ ГЕЙНИКЕ

(первый перевод с латинского на русский)

##### Письмо Лейпцигскому наставнику глухих и немых, написанное на французском языке парижским наставником и им же потом переведённое на латинский язык <sup>1</sup>

В письме даётся ответ на то, что составляет предмет возражений со стороны Лейпцигского наставника Венскому наставнику против метода, изобретённого Парижским наставником и принятого Венским <sup>2</sup>.

##### *Учёнейший муж!*

Если бы ты прочёл опубликованное мной сочинение, озаглавленное «Наставление глухих и немых методическими знаками, открывающими путь к учёности», то твоё письмо к Венскому наставнику не заключало бы в себе столько и таких возражений против метода, который является у меня общим с его методом.

Знаки, которыми мы пользуемся в нашем способе обучения, не являются нероглифами, как ты предполагаешь: ведь мы избираем такие, которые имеют либо естественную, либо, если можно так выразиться, умозрительную связь с предметами, подлежащими обозначению.

В качестве свидетеля, суждения которого в науках имеют максимальный вес, я призываю учёнейшего и сведущего судью (критика) аббата Кондильяка, некогда наставника светлейшего принца Пармского.

В своём 14-томном курсе наук, последовательно изложенном в честь юного принца, говоря о нашем способе обучения глухих и немых, в томе I, часть 1, глава 1, стр. 11 по этому поводу он пишет так:

«Парижский наставник глухих из речи действий (или жеста) построил столь же простое, как и лёгкое искусство, с помощью которого он передаёт своим ученикам идеи любого рода, и я не побоялся бы сказать, идеи более отчётливые и ясные, чем те, которые обычно приобретаются органом слуха. Ведь, так как с раннего возраста мы не в состоянии были бы судить о значении слов иначе, как в зависимости от обстоятельств, при которых они обычно нам преподносятся, то чаще всего происходит, что, не наблюдая какой смысл имеет слово, мы не схватываем его собственного, естественного значения и с этой неопределённостью мы остаёмся на всю широко простирающуюся жизнь. Это, однако, не имеет места у глухих и немых, обучённых посредством методических знаков.

<sup>1</sup> Характер заглавия придан этому тексту автором данной статьи.—А. К.

<sup>2</sup> Характер подзаголовка этой фразе придан также мной. В оригинале эта фраза составляет придаточное предложение к началу предложения, выделенного мной в качестве заглавия.—А. К.



Чтобы передать им идеи, которые не подлежат внешним органам чувств, перед наставником открывается единственный путь, очевидно, в анализе: сам обращаясь к выполнению его в их присутствии, к тому же искусству он постепенно направляет их (учащихся), упражняя их последовательно так, чтобы они легко переходили от идей, подлежащих восприятию внешними органами чувств, к таким идеям, которые им непосредственно не подчинены. Отсюда становится понятным, насколько такой вид речи превосходит обычные виды речи любой воспитательницы или наставника».

Если бы тебе был известен наш метод, то ты не стал бы добиваться от Венского наставника, не будет ли приведён в замешательство таким изменением формулы глухой и немой, перед глазами которого пишется: принеси эту книгу (по-французски — *apportez ce livre*), а затем: я хотел бы, чтобы ты принёс эту книгу (*je voudrais que vous apportassiez ce livre*).

Ничуть, Учёнейший муж, и позволь говорить с грамматистом грамматически. Ведь наш глухой и немой, имея в руках палочку и передвигая её постепенно по приспособленным для этого употреблению различным линиям на доске, будет показывать, что слово принеси (*apportez*) поставлено в настоящем повелительного наклонения, слово же, «чтобы ты принёс» (*portassiez*) во втором лице множ. числа прошедш. несоверш. времени сослагат. наклонения от французского слова (*porter*), которое является глаголом действит. залога I спряжения и тотчас же добавляет,—во втором лице поставлено потому, что речь направляется к нему,—во множественном числе потому, что по особенностям нашего языка мы пользуемся вторым лицом (множ. числа), подобно тому, как немцы—третьим;—в имперфекте потому, что вследствие последовательности речи (зависит) от глагола (*je voudrais*) означает действие, которое должно совершиться, следовательно, в действительности оно являлось бы будущим; однако, вследствие идущего впереди высказываемого желания, является как бы уже выполненным раньше; в сослагательном наклонении потому, что речь — непрямая, и глагол сочетается с глаголом; в действительном залоге потому, что речь исходит от действующего субъекта, и, наконец, в первом спряжении потому, что инфинитив (неопределённое наклонение) этого глагола оканчивается на *er* (*porter*). И всё это наш глухой и немой показал бы образно (наглядно) без помощи своего наставника.

Отсюда, без сомнения, ты сам мог бы заключить, что правила спряжения ему хорошо известны.

Если бы ты прочёл наше наставление и изложенное понял по-французски особенности чтения, в твоём письме к Венскому наставнику не заключались бы три предположения, далёкие от истины:

1. Дефект слуха не может быть восполнен руководящей ролью зрения.

2. Абстрактные идеи даже посредством письма и с помощью методических знаков не могут быть доступны уму глухого.

3. Знаки и слова, внушённые им (глухим) таким образом, скорее поддаются разрушению и забвению.

Да будет тебе известно, что и в их уме так прочно внедряются все (вместе) и отдельные слова, которые встречаются в обыденной речи, что, открывши книгу или распечатавши письмо, которое доставит случай, они немедленно пишут под диктовку методическими знаками. Высшим свидетелем истинности этого было (лицо), стоящее вне всякого подозрения, сам его императорское величество. Когда он увидел некоторые ответы, выраженные на нашей доске на четырёх языках до его прихода, он просмотрел их бегло, предполагая, что при их написании не было недостатка в помощи со стороны наставника. Я же, сделавши такое

заключение по выражению его лица, тотчас же позаботился об опровержении (этих подозрений); обратившись к его величеству, я почтительнейше просил, чтобы он удостоил меня чести продиктовать в методических знаках случайно имевшееся у него под рукою письмо и чтобы глухие и немые тотчас же воспроизвели его.

Соблаговолитивши удовлетворить эту просьбу и наблюдая результаты, он не мог достаточно надивиться. После этого я попросил, не будет ли он столь любезен, чтобы содержание этого же письма одна из глухих и немых таким же образом передала кому-нибудь из соучениц. Когда и это было исполнено, государь был совершенно поражён.

Допускаешь ли ты, Учёнейший муж, что эти эксперименты, которые у меня имеют место ежедневно, мог бы производить здравомыслящий учитель, если бы его ученики не сохранили в наличии всякого рода только что употребляющихся слов и достаточно точно не называли бы правил спряжения, необходимого для этого порядка (слов) по их различным лицам, числам, временам и наклонениям, что им подсказывается методическими знаками.

При этом я хотел бы добавить. В философских или богословских школах ученики, целиком зависящие от речи профессора, очевидно, не скорее схватывают диктуемые им лекции.

В качестве третьего я здесь должен назвать свидетеля, широко известного во всей Европе (Д. Линге). Так как ему пришло в голову назвать глухих и немых не иначе, по его выражению, как полуавтоматами, я счёл необходимым ответить (на это) такими словами:

«Понятно, я не могу допустить, что бы ты муж, пользующийся славой за свой природный ум, настолько подчинял пути, по которому сам следовал в усвоении основ твоих знаний, что какой бы то ни было другой, хотя бы в широко известный путь, будешь считать исключением. Тем более, что сам разум учит нас, что сходство между понятиями и звуками, произнесёнными членораздельно и воздействующими на наши уши, является не более близким, чем между понятиями и изображёнными на письме знаками, которые возбуждают напряжённую работу наших глаз».

После этого я перехожу к существу вопроса.

По прошествии едва ли 15 дней, ко мне прибыл Д. Л. Тотчас (прервав свои занятия), я попросил его предложить, какие ему угодно абстрактные понятия для передачи их методическими знаками глухим и немым.

Но так как он настойчиво, несмотря на мой отказ, предоставил честь выбора мне, я начал со следующих слов: интеллект, интеллектуальный, интеллигентный, интеллигенция, интеллигибельный, неинтеллигибельный, интеллигибельно, неинтеллигибельно, неинтеллигибельность. Эти 9 слов, касающихся в целом способности ума, подлежащих, однако, выражению различными методическими знаками: умопостигаемость, умонепостигаемость, умопостигаемо, умонепостигаемо. Я просил бы позволения на следующие выдуманные слова, имеющие место во французской речи, но отсутствующие среди латинских слов: «охватываемый концепцией (conv cable), неохватываемый концепцией, неохватываемо концепцией, идея, воображение, воображаемый, невоображаемый, невоображаемо; вера, доверие (la croyance), вероятный, невероятный, вероятно, невероятно, нелегковерный, нелегковерие. Вот, учёнейший муж, абстрактные идеи, из которых ты можешь выбрать, что тебе угодно».

После некоторых взаимно вежливых препирательств он избрал слово *inintelligibilitas* (неинтеллигибельность), которое, несомненно, он считал среди остальных наиболее трудным, которое, однако, тотчас же было воспроизведено. Пока он смотрел на это с изумлением, я, обращаясь



к предмету спора, сказал: «недостаточно, Учёнейший муж, овладеть словом, на которое ты указал, я открою, как оно кратко передается посредством методических знаков. С помощью пяти данных знаков с той скоростью, какую ты наблюдал, они, сверх того, обозначают (выражают) это слово».

Первый знак выражает не внешнее, а внутреннее действие.

Второй — представляет способность читающего ума, т. е. способность понимать то, что ему предложено.

Третьим знаком эта способность объявляется, однако, только возможной, отсюда и возникает имя прилагательное, соответствующее предложенной задаче, т. е. интеллигибельный.

Так как это качество является конкретным, то, превращаясь через четвертый знак в абстрактное (понятие), становится интеллигибельностью. А присоединивши к нему посредством пятого знака отрицание, возникает (понятие) неинтеллигибельность (inintelligibilitas) (неумопостигаемость).

Учёный муж, которого я назвал с гордостью, получил ответ на пять-шесть других слов, а так как я побуждал его продолжать начатое, то он ответил, что это будет бесполезным и излишним делом, и что он более не сомневается, чтобы я был не в состоянии дать ему отчёта в отдельных знаках. Оставалось только одно — исследовать, что отвечало бы его пожеланию, насколько глухие и немые, располагающие такой способностью воспроизвести понятия, выраженные методическими знаками, могли бы определить, что такое метафизика.

Удовлетворяя его пожелание, я написал на доске: «Что ты понимаешь под метафизическими понятиями?». И, пока я, мало беспокоясь об ответе, разговаривал с ним, одна из глухих и немых ответила на предложенный вопрос следующими словами: «Под метафизическими понятиями я понимаю понятия вещей, которые не зависят от внешних чувств, которые выходят за пределы наших внешних чувств, которые не могут быть воспринимаемы нашими внешними чувствами, которые никоим образом не действуют на наши внешние органы чувств».

Прочитавши этот ответ, он умолял меня, чтобы я примирил его с глухими и немymi, считающими, несомненно, в душе, что названием полуавтомат они были им оскорблены.

Поэтому я велел им путём методических знаков записать: «Учёнейший муж откровенно признаёт, что он действительно полагал то, что некогда писал о вас, а теперь охотно отказывается от сказанного». Затем он ушёл от меня, крепко заверяя, что он считает себя обязанным опубликовать то, что он видел и слышал. Если он не выполнил обещанного, то в этом была вина не его, как знают все, кто привык читать публичную прессу<sup>1</sup>.

Если бы наш метод дошёл до твоего сознания, то ты усвоил бы, что уроки в любое время диктуются исключительно движением губ без какого бы то ни было применения голоса. Все присутствующие подтверждают, что они ничего не воспринимают слухом.

Однако ни одно слово не ускользает от глухих и немых: они схватывают глазами что бы то ни было, что ускользает от зрителей с развитым слухом.

Итак, Учёнейший муж, ты нападаешь на наш метод, очевидно, тебе неизвестный, и, говоря откровенно, я не тяжело это переношу. Взволнованного, меня захватывает увлечение радостью иного рода: в Лей-

<sup>1</sup> К немецкому переводу этого места в сноске дано следующее пояснение: Николай Симон Генрих Линге (Linguet) род. в 1734 г., умер в 1794 г. на гильотине Л. сделал своё спорное заявление в 1779 г. в V томе своих *Анналов политических* пр. XVIII в. (стр. 368). Вскоре после своего посещения де-л'Эпе был посажен в Бастилию, где он находился с 21/IX 1780 г. по 19/V 1782 г.



пцигской академии выступил учёный муж, который посвящает себя тому же самому делу, которому я целиком отдал себя самого на протяжении многих лет. Я просил бы извинить длину заканчиваемого письма. Но, если бы ты захотел развить мой метод и пообещал бы помогать мне твоими советами, я позабочусь о том, чтобы выслать тебе его экземпляр. Если бы кто-либо изобрёл более надёжный и верный путь, то, следуя по его стопам, я стал бы свидетельствовать благодарную память о воспринятом от него благодеянии.

Да хранит тебя, Учёнейший муж, бог невредимым. Пребываю с большим уважением твоим покорнейшим слугой

Парижский наставник глухих и немых.

### **Второе письмо Парижского наставника к Лейпцигскому наставнику глухих и немых**

Письмо, которое ты, Учёнейший муж, прислал мне, написанное по-немецки мельчайшим почерком, я не мог прочесть. И, если бы я попытался прочитать, мне потребовалось бы много и притом излишней работы, чтобы перевести его на французский язык. И я надеялся, что найдётся кто-либо из ваших (соотечественников), которые в большом количестве сходятся на моих чтениях, кто бы изложил мне по-французски то, что прочтёт на немецком языке.

Была сделана попытка со стороны некоторых лиц перевести не письменно, а устно, затем была прервана и никем не была закончена. Но далее по отношению к тому, что таким образом было переведено на наш язык, я не мог иметь ни опрометчивого (поспешного) доверия по отношению к истолкованию, ни обратиться к моим словарям, чтобы удостовериться в правильности перевода самого по себе трудного материала, — таково у вас несходство между печатными и письменными буквами.

Следовательно, вина промедления с опровержением твоих возражений до сих пор зависит не от меня. Я тотчас же схватился за перо, как только учёный муж, который не дал мне возможности его узнать, однако хорошо настроен по отношению к глухим и немым и их наставнику, дал себе труд оказать мне услугу, которой я до сих пор напрасно ожидал.

А так как мне немецкий, а тебе французский язык не известен в совершенстве, то для нас наиболее уместной будет речь, которую мы оба могли бы понимать наиболее полно и наиболее хорошо. Поэтому я решил, что моё первое письмо должно быть переведено на латинский язык тем более, что я не могу отказаться от убеждения, что ты не понял ни того письма, ни методики моего преподавания, так как в твоём ответе заключается многое такое, что ты вовсе не так бы написал, если бы ты владел французским языком, которым я предпочитал пользоваться в моих письмах.

Спор между нами, Учёнейший муж, лучше всего может быть сведён к трём главным пунктам.

1. Ты рассматриваешь мой метод обучения, как такой же, как те (методы), которые некогда опубликовали учёнейшие мужи Валлис, Амман и Боннэ.

2. Ты утверждаешь, что изобрёл путь обучения глухих и немых более краткий и более лёгкий, чем наш, соглашаясь в этом отношении с Перейрусом, который тут не так давно обучал глухих и немых.

3. Тебе кажется невозможным то, что происходит ежедневно на наших чтениях в присутствии учёнейших мужей всех состояний и стран.

Первого пункта я коснусь слегка, тем более, что для меня мало-важно, считает ли кто-либо изобретателем моего (метода) преподавания меня (самого) или стремится вставить меня в труды других.

Однако с чистой совестью сознаюсь, что в действительности я не знал никого, кто до меня сделал бы какое-либо упоминание о методических знаках, а тем более употребил бы их название, кто живо представил бы с их помощью не только лица (как говорят грамматисты) и числа глаголов, но даже их времена и наклонения. Я не знаю даже ни одного автора, который бы ясно представил и такое искусство: давши однажды характерные признаки какого-либо *infinitiv'a* или лучше сказать *indefiniiv'a*, а производил бы посредством методических знаков не только лица, числа, времена и наклонения того глагола, из инфинитива которого они вытекают, как из источника, но даже как существительные, так и прилагательные и наречия, для которых этот инфинитив становится как бы первоначальным корнем, разумеется, присоединивши сначала этот знак — особые признаки, которыми различаются между собой лица, числа, времена и наклонения, или будет ли это существительное, или прилагательное, или наречие.

Не находил я также никого, кто изложил бы ясно, каким образом с помощью анализа любые идеи, вплоть до метафизических (как их называют философы), при надлежащем сочетании знаков, так подчиняются глазам, и так ясно, что не может быть ни одной, которая ускользнула бы от их остроты.

Если бы в настоящее время (сегодня) кто-либо, говоря о своём методе обучения глухих и немых методическими знаками, приписывал бы себе их изобретение, то это будет меня беспокоить меньше всего из-за желанья славы, чем и в большей степени из-за общественной пользы.

Я первый изобрёл этот метод, пусть другой получает почести.

Сказанного да будет достаточно о моём методе.

Второе. Ты полагаешь, что ты изобрёл более краткий и вместе с тем более лёгкий путь обучения глухих и немых, чем наш. Очевидно, ты считаешь, что ученики с самого начала должны научиться практике речи, чем и открывается более широкий доступ к науке, чем тот, который даёт мой метод, при котором принципом обучения является обучение письму и методическим знакам.

Итак, ты придерживаешься того мнения, выразителем которого явился за тридцать лет перед этим сам Перейрус. В книжечке на французском языке, которую он представил в Королевскую Академию наук в Париже в 1751 г., говоря о себе самом в третьем лице, он пишет:

Перейрус «разделяет своё обучение (лучше всего) на две главных части: речь и, конечно, понимание.

С помощью первой (речи) обучает учеников искусству говорить и читать слова отечественного языка, а затем также объясняет глухим некоторые только наиболее употребительные в речи формулы, во-первых, с названием вещей, которые ежедневно употребляются, как пища, одежда и домашняя утварь».

«Во второй же части обучает их всему остальному, что необходимо для совершенствования образования, конечно, силу и собственное значение глаголов, чтобы они (глухие) были в состоянии ими пользоваться сообразно с грамматикой и с природным своим языком в процессе устной или письменной речи».

«По прошествии немногих дней данных упражнений, его ученики становятся способными отчётливо произносить некоторые слова».

«Первая часть обучения совершается в течение двенадцати или

самое большее пятнадцати месяцев, в особенности, если ученики более юного возраста. Другая же часть требует более длительного промежутка времени, чтобы быть доведенной до своего совершенства».

Таким способом обучения даже Перейрус, которого я объективно изложил, очень сильно вредитдвигающимся вперед ученикам, так как в течение 12 или 15 месяцев он не даёт им никакой пищи.

Мы идём решительно другим путём: для обучения глухих и немых, без сомнения, мы идём по тем следам, на которые они вступили, которые мы получили в опыте от каких бы то ни было учителей, будь это кормилицы, или слуги, или даже старшие братья или родственники, правда, минимально заинтересованные в нашем наставлении. Однако они скрыто осуществляют этот путь в отдельных моментах почти детского возраста, как я бы сказал, и содействуют ему ежедневно в росте.

Эти первые домашние учителя напрасно называли бы своим определённым и собственным словом любые объекты, попавшие в поле зрения в силу обстоятельств, если бы не направляли к ним наше зрение знаками руки или другим движением (жестом).

Отсюда все следует методу, как бы заимствованному из природы. На этом основывается такой общераспространённый способ обучения на трёх как бы вспомогательных средствах: сначала оказывается налицо звучащее в ушах слово, затем наличие объектов, затем направление глаз.

Это естественно имеет место и в обучении глухих и немых: не через дверь постоянно и для всего открытую, т. е. через уши, но через глаза, как бы через окно для всех видимых объектов, через путь для образов ум глухого так быстро и точно схватывает собственную форму каждой буквы, что не остаётся места ни для одной ошибки.

Кроме того, когда глухие наблюдают ту таблицу литературных знаков, которая от первых двух греческих букв получила название алфавита, усваивают свой ручной алфавит (который Перейрус называл дактилогией), путём различных положений пальцев так оформившийся, что отдельные (буквы) различаются прочно своим особым способом.

То, что по-латыни означает «назвать буквы» по-французски — „euler“, по-немецки — „Buchstaben“ — это они осуществляют не звуком голоса, но положением пальцев, соответствующим каждой букве, при этом в такой промежуток времени, что наиболее способные и прилежные учащиеся нуждаются только в одном уроке, а более слабые в двух, чтобы это хорошо внедрилось в памяти, так как очевидно: «слабее возбуждает умы проникшее через уши, чем то, что подчинено надёжным глазам и то, что сам привлекает к себе наблюдатель (созерцатель, зритель)»<sup>1</sup>.

К примеру, я пишу на рисовальном столике или на доске это слово „fenest a“ и обращаю на него взор (глаза) глухонемого, тот тотчас же ручными знаками, свойственными каждой букве, три-четыре или самое большее пять раз обращается к тому, чтобы, сосредоточивши глаза на этом слове, обозначить буквы, которых восемь, слегка отводя взор (глаза), он показывает те же самые буквы путём дактилогии; затем, снова обратившись к доске, он напишет на столике слово „fenestra“, между тем уже стёртое учителем.

Таким образом внимательный наблюдатель усваивает себе отдельные буквы этого слова до незабываемости, так как это слово часто употребляется путём методических знаков и в беседах (разговорах) и в наших частных или публичных уроках.

<sup>1</sup> Гораций, *Ars poetica*.



Здесь мимоходом следует заметить, что для изложенной операции требуется не более двух моментов, называемых изобретателями часов минутами, чтобы её осуществили сами новички (обучающиеся) и наблюдающий наставник.

Как только глухие и немые усвоят с помощью дактилологии 25 букв французского алфавита, мы приступаем к другому делу величайшей важности.

А первое дело, правда, небольшой важности заключается в том, какова ловкость (искусство) ученика, с которой он с первого дня своего обучения овладевает почерком; сверх изложенного мы исправляем почерк, который мы сразу подчиняем не чему иному, как наблюдению учителя. Наставник не заботится о погрешностях до тех пор, пока буквы легко различимы. Ибо, как говорят, спряжения глаголов, склонение имён зависит не от стройности письма, а от аккуратного (правильного) расположения окончаний. Поэтому тотчас же со второго дня, если не с первого, этому делу уделяется внимание.

Они изучают ежедневно два или три времени какого-либо глагола, пример которых постоянно находится у них перед глазами. Эти времена они пишут сначала мелом на доске (убравши пример) и в течение приблизительно семи дней они усваивают целиком глагол „porter“. И по этому примеру, запечатлеваемому глубоко не только в качестве объекта перед их глазами, но и в сознании, они овладевают временами и наклонениями всех глаголов того же спряжения, которые и даются попеременно как в письменном виде, так и в методических знаках.

Едва ли можно (себе) представить, с какой страстной жадностью к учению эти дети вступают в науку и продолжают (её), тем более, что они находятся ещё в возрасте, в котором, кроме наслаждения игрой, можно ещё испытывать вкус к тому, как радостно и приятно постепенно выходить из глубины невежества и входить в общение с жизнью природы и общества и с остальными соучастниками.

Между тем мы в минуты вопросов преподаём первые элементы религии, разъясняемые методическими знаками, что внедряется в память, и на следующий день они пишут на доске. Это они делают с таким увлечением, что не могут сдержать слёз радости, от которых иногда и мы сами не можем воздержаться.

К этим упражнениям первых месяцев, которые являются для каждого индивидуальными, два раза в неделю присоединяются общие (публичные) занятия, к которым мы их допускаем. Воспринимаемые в методических знаках, они доставляют им огромнейшую пользу. Материал этих общих занятий, которого требует порядок преподавания под диктовку учителя посредством методических знаков, разделённый на вопросы и ответы, записывается мелом большими буквами на доске в пять футов шириной. Заключая в себе около 400 слов, (этот материал) затем выставляется перед глазами 50 учеников на подвижном щите, сделанном из ивовых прутьев.

Затем, совершивши посредством методических знаков молитву, (наставник) начинает методическое разъяснение каждого вопроса. Это разъяснение должно повториться около десяти раз, сначала — учителем или более успевающими учениками, при рассмотрении (написанного) кружком остальных, нисходя по очереди от старших и младших к менее знающим, разъясняются (изменяются) знаки, которые они видят. Эти разъяснения выявляют не только простое значение каждого слова, но даже грамматическое его положение в смысле времен, наклонения, а также разнообразия родов и падежей.

При этом не упускаются из виду также особые знаки для наречий, союзов и предлогов.

От новичков, которые участвуют в этом упражнении, требуется знать только более часто встречающиеся имена.

Итак, на протяжении одного месяца повторенные таким образом 3 тысячи и более раз в публичных упражнениях слова, значительнейшая часть которых встречается наиболее часто, оставляют в мозгу такие глубокие следы, что они не только не могут быть разрушены, но с течением времени запечатлеваются ещё больше, никогда не поддаваясь исчезновению.

Да не будет (понято) так, Учёнейший муж, будто мы упорно держим умы, созданные по образу божью и способные ко всякого рода обучению, в течение 20 или 15 месяцев исключительно на упражнениях в речи, как будто бы нашему попечению были вверены не подобные нам люди, а грубые животные, у которых нет интеллекта.

Как могли бы мы допустить, чтобы коснели в неведении относительно истин, необходимых для благополучия тех, которых мы можем обучить и вопросам о существовании бога и в особенности относительно религиозных таинств, если не прямо (вполне), то насколько возможно, чтобы, когда переселятся из (этой) жизни, они могли с помощью духовных средств, дарованных Христом, направленных к нашему спасению, очищенные достигнуть вечного блаженства.

То, против чего возражает Перейрус, заключается в следующем: лучшим методом обучения является тот, который скорее двигает вперёд, развивает природную силу ума, а более худшим является длинный, который только на протяжении года и более едва разгоняет мрак ума.

Однако же я не отказал бы в (своём) согласии, если бы более свободный и ясный путь оправдывал бы длину и подавал бы надежды на более удачный результат (исход).

Напротив, если перед учениками открывается длинный, тернистый (неровный) путь обучения, то величественное и трудное дело имеет в своём основании противный и для новичков очень ненавистный труд, который становился бы более выносимым, если бы перемежался с другим упражнением, которое бы доставляло пищу для ума и постепенно вызывало бы его из мрака на свет. Но увы! Урок речи! Ещё не пришло время для размышления: густой туман угнетает ум, пока развязываются узы языка.

Между тем, что стал бы делать выдающийся учёный? Он будет выполнять роль простого школьного учителя, легко поручаемую всякому другому, кто этого пожелает, если не хочет обманывать неопытную массу, ибо эта часть обучения не требует выдающихся дарований духа; её недурно выполняют наставницы глухих и немых с живущими у них некоторое время девочками. К этой механической операции мы и подготовляли их в течение нескольких дней. Это дело терпения, а не учёности.

Сверх того, вследствие неблагодарности этого труда (для счастливого результата которого Перейрус требовал 12 или 15 месяцев), если учитель и ученик уделяют ему ежедневно более двух часов, утром более одного и один после полудня, и тот и другой, побеждённые усталостью, скоро почувствуют, насколько тягостен этот метод.

И как использует оставшееся время ученик, для умственных сил которого не предоставляется никакого упражнения?!

Он будет поражён невыносимой скукой, будет вялым, обременён тяжестью (продолжительностью) дня, если не посвятит себя пустякам и бесплодным забавам, так как без помощи своего наставника не может ничего предпринять.

Мы же, как сказали, дали пищу для его ума с самого начала и в дальнейшем руководим им без всякого перерыва.

Свой метод, так как он никем не оспаривался, Перейрус ничем не обосновал и оставался в спокойном обладании своим изобретением в течение 24 лет. А когда я полемизировал с ним в моём методическом наставлении, опубликованном в 1775 г., он объявил, что он примет защиту своего искусства как только позволят ему его дела. Однако он не осуществил этого на деле.

Какая была бы радость, если бы он предвидел, что ты будешь покровителем общего дела!

Однако, Учёнейший муж, прежде чем я начну с тобой спорить относительно этого предмета, я хочу напомнить тебе об одном: я отнюдь не намерен смешивать твой метод обучения речи с методом Перейруса, тем более, что я не знаю хорошо ни твоего, ни его метода. Одно, в чём ваши мнения согласны: вы оба стремитесь к обучению глухих и немых словесной речи раньше, чем к пониманию вещей и слов. Именно это, о чём выше было сказано, я решил и продолжаю начатое оспаривать для опровержения твоих возражений. «Вокабулы, говоришь ты, напечатанные ли (типографией) или написанные пером, похожи на сваленные вместе ножки мух или пауков. Они не имеют ни образа, ни формы, которые в их отсутствии может себе представить наша способность воображения. Напротив, мы едва-едва можем представить нашему уму букву твёрдо и просто отделённую от других и ещё менее (целое слово)».

В качестве примера ты приводишь слово «Париж», возможность представления которого ясно и отчётливо с закрытыми глазами ты отрицаешь, если можно так выразиться, одинаково легко при чтении на бумаге или на дощечке. И ты возражаешь тысячу раз против одного, что это слово в целом не может быть представлено уму в образе.

Итак, чудесное, почти божественного соизволения изобретение буквы, о чём отзываются с величайшей похвалой известнейшие писатели всех народов, ты так принижаешь, что не стесняешься сравнивать с беспорядочно сваленными ножками мух или пауков.

Я не удивился бы, если бы это единственное и неслыханное до сих пор сравнение измыслил Перейрус в защиту своего метода: было бы уместно, чтобы он опирался на такое обоснование.

Ты же, кто презирает все предшествующие, какие бы то ни было методы не только как бесполезные, но даже как очень вредные для развития глухих, ты, кто возвещает новый метод и похваляется его изобретением, метод, увлечённые которым все вместе и отдельно взятые наставники глухих должны отказаться от своих (методов), — какой путь к учёности открываешь перед нами, чтобы мы следовали за тобой, как за знаменосцем? Конечно, я не поверил бы, если бы твоё неожиданное сравнение не открывало секрета этого нового изобретения.

Ты называешь новым то, чего не уступили бы тебе ни Перейрус, ни учёнейшие мужи Амман и Боннэ, которые признаются самим тобой более древними.

Если этот наш спор когда-либо будет опубликован, тысячу раз ручаюсь, что против тебя восстанут все (мужи, сколько бы их ни было), известные учёностью и природной гибкостью ума. Ты полагаешь, однако, не доказываешь, Учёнейший муж, что форма, свойственная каждой букве, не настолько по своему характеру различается, чтобы не могла быть смешиваема с другой.

В качестве свидетеля против тебя я назову самих глухих и немых, на большинство которых с первого дня их обучения различная фигура букв действует так, что при устранинии с глаз таблицы алфа-



вита, что было принципом их обучения, спрошенные о любой букве алфавита отвечают посредством ручного алфавита следующим образом. Ясно, сдвинувши большой палец и ушной, посредством средних между тем и других пальцев, взаимно присоединяющихся к себе, обозначают букву *m*, фигуру которой ясно показывают; убравши палец, на котором носят кольцо, — букву *n*, поднявши оба пальца вверх, — букву *u*, соединивши между собой в форму круга большой и указательный, — букву *o*. Чего ещё больше? Как только они увидят это твоё слово „Paris“, если ты (его) разрушишь, сами восстановят или на письме, при наличии мела или пера, либо, если отсутствует мел и перо, расположением пальцев, свойственным каждой букве. Я хотел бы, Учёнейший муж, чтобы ты обратил внимание на наиболее крупные буквы, которые видны на порталах больших храмов и общественных зданий; во всяком случае они не могут быть похожими на сваленные, как попало, ножки мух или пауков. Ибо они оставляют в осознании осязаемый образ, форму которого, где это необходимо, легчайшим способом представляет сила воображения, врождённая всем людям. Таким образом, мы пользуемся наибольшими буквами, чтобы положить основы для обучения глухих и немых, которые (буквы) мы мало-помалу уменьшаем. Пользуемся ли мы большими или меньшими буквами, образы остаются те же самые, поэтому до сих пор никогда не случалось, чтобы, схвативши большие буквы, было необходимо обращаться к новому изучению уменьшенных.

Ты споришь на тысячу против одного, когда утверждаешь, что целое слово „Paris“ не может быть наглядно представлено сознанием. Однако здесь я сказал бы тебе для твоего успокоения, что тобой играет ошибка незнания, заключающаяся в том, что ты рассматриваешь буквы изолированными от субъекта (предмета), как говорят философы, которому они принадлежат, вследствие чего исчезает их окраска, и ты полагаешь, что сами по себе буквы не могут быть охвачены способностью воображения, понятно, потому что никакая сама по себе (эта способность воображения) ни посредством образов и видов, заключающихся во внешних органах чувств, не может быть выявлена.

В действительности же буквы, напечатанные или написанные от руки, доходят до нашего сознания не независимо от субъекта, некоторую часть поверхности которого они окрашивают своими признаками до того, что всегда возбуждают силу воображения, как бы покрытого белым или чёрным цветом. Отсюда происходит то, что они становятся ясными и отчётливыми и не менее легкими для нашего ума в процессе чтения, чем если их доставляет глазам карта или книга.

Чтобы (это) лучше было понятно, необходимо иметь в виду, что наше воображение одарено этой способностью настолько, что имеет силу создавать себе образы, похожие на объекты, воспринятые зрением и притом настолько отчётливые, как и самые объекты. Оно имеет свои глаза не менее острые, чем телесные глаза.

Итак, подобно тому, как подлежит рассмотрению приводимое тобой в качестве примера и вычерченное на письме слово и 5 его букв, наши глаза не смешивают вместе, так и наша способность воображения не воспринимает буквы одну вместо другой и может себе их представить, золотыми ли, серебряными ли, железными, или каменными, либо деревянными, окрашенными либо белым, либо чёрным, либо зелёным, либо красным цветом, более крупными или более мелкими; и не только на более кратких, но и на более длинных словах можно развивать в себе эту интересную (*congendum*) способность, было бы только рассматриваемое воспринимается не поверхностно, а более внимательно.

Кто в себе самом не знает этой силы и никогда не обращался

за помощью к силе своего воображения, тот несколько не может быть опытным в этом отношении.

Во всяком случае, наши глаза скорее охватывают положение в целом, — печатное или написанное от руки, — чем это можно выразить голосом; равным образом наша способность воображения скорее охватывает эти слова, вырезанные из камня полуфутового размера на воротах некоторых храмов, чем мы в силах их произнести *Pavete ad Sanctuarium Meum: Ego Dominus* (Трепещите перед моей святыней: я Господь!).

Теперь же необходимо исследовать, что ты предлагаешь взамен этого легчайшего для достижения понимания метода.

Пользуюсь твоими собственными словами, переведёнными на латинский язык: «Мои ученики, говоришь ты, обучаются искусству читать и высоко отчётливо и со смыслом воспроизводить звуки слов. Как в сонном, так и в бодрственном состоянии они мыслят на своём членораздельном языке. Каждый может с ними разговаривать, только бы медленно произносил слова. Письменная речь в их сознании опирается на язык слов, выражающих звуком, который они, правда, не ушами воспринимают, что само по себе совершенно безразлично (не имеет значения). Начало звуковой речи у них достойно сострадания, но в течение 2 или 3 лет они говорят ясно и отчётливо и, наконец, научаются даже искусству декламации».

Итак, Учёнейший муж, буду снова пользоваться примером, который ты сам приводишь, этим словом „Paris“ Сила воображения моих глухих и немых к определённому времени достигает таких результатов, что они даже разрушенное (стёртое) воспроизводят скорее. Твои ученики к памяти не прибегают до тех пор, пока ты не обучал их тому, каково должно быть положение гортани, языка, зубов, губ и щёк, чтобы они могли членораздельно произносить отдельные буквы этого слова. Однако, что и когда бы они ни произносили, они не в состоянии судить самостоятельно, правильно ли или с ошибками они воспроизводят звуком голоса, так как они не воспринимают ушами произносимых ими звуков.

Я спрашиваю, кто не почувствует, что, не получивши, как говорят, уверенности, насколько удачен результат в этой артикуляции, к которой они предназначены, способность воображения не в состоянии будет ни вызывать в их памяти это слово, ни снова представлять себе даже отдельные уже названные расположения (органов произношения), специально соответствующие каждой букве в том же самом порядке, что так трудно и не скоро поддаётся подтверждению (одобрению) через внутренний контакт языка с другими частями рта.

Ты утверждаешь, что твои ученики как в бодрственном, так и в сонном состоянии размышляют на своём членораздельном языке. Искренно сознаюсь, что я недостаточно понимаю, что означают эти (слова) — «размышлять на своём членораздельном языке». Француз в сонном состоянии размышляет на французском языке, латинянин — на латинском, немец — на немецком. Что касается меня, то, как это чаще всего происходит, я размышляю в сонном состоянии о таких вещах, которые не могут быть обозначены никаким названием с помощью какого бы то ни было мне известного языка, поскольку фантазии, которые изобретает себе наше воображение, так разнообразны, что во сне я размышляю (грежу) о том, имя чего мне неизвестно, как, например, бесчисленные инструменты ремесленников (художников), правда, виденные мной, названия которых я всё-таки не знаю и пр.

Что касается остальных (предметов), название которых я прочно удерживаю, то чаще всего происходит так, что в сонном состоянии они



путём сходных с ними образов возбуждают мой ум, размышляющий о них ни на каком языке. И нет ничего удивительного, что даже в бодрственном состоянии чаще всего происходит, что я привыкаю внимательно и с любовью размышлять о людях и вещах, имена которых я напрасно стараюсь назвать.

Радуюсь, Учёнейший муж, но не удивляюсь твоим ученикам, что они в течение 2—3 лет выучиваются ясно и отчётливо говорить, наконец, даже искусству декламировать.

В конце наставления по моей методике ты найдёшь латинскую речь, состоящую из 5 страниц, лично произнесённую своим размером с амвона одним из наших глухих от рождения, в присутствии выдающейся и значительной массы.

Перехожу теперь к третьему пункту нашего разногласия (спора). Тебе кажется невозможным, чтобы глухие и немые держали в памяти все слова языка, какие выражают наши размышления и могут их выразить на письме тотчас же, как только посмотрят на соответствующие им методические знаки, показанные им наставником или соучеником, или кем бы то ни было другим. Я хотел бы, чтобы ты обратил внимание на то, что мы не говорим о совершенно всех словах, но только о тех, которые являются общеупотребительными в обычных ли разговорах между людьми, или в наших частных, или публичных чтениях о религии, либо даже во всякой книге, предназначенной для дисциплины нравов. Что же касается слов из области внешних знаний или свободных наук, или специально предназначенных для наставлений несвободных (наук), то глухой и немой не получает их от своего наставника, разве только случайно, мимоходом. И не нужно считать удивительным, если он их не помнит. И достаточно, если он удерживает (в памяти) те (слова), которые распространены у большей части людей, чтобы правильно и честно действовать в жизни. Единственно же, что необходимо, — это возможность продиктовать методическими знаками из открытой книги или из распечатанного письма.

Свидетелями этого являются проницательнейшие мужи из всякой страны, которых я не мог бы обмануть, если бы даже захотел. На наших чтениях ежедневно присутствуют люди, которые не имеют доверия к широко распространённым слухам в массах; они приходили с недоверием, но не уходили с ним. И в течение многих лет не найдётся такого, кто остался бы в этого рода сомнении.

В качестве одного из тысячи свидетелей я называю самого Перейруса, который, когда увидел, что глухой и немой диктует посредством методических знаков письмо им самим представленное, в изумлении высказался вдруг в следующих словах: «Если бы не увидел, то не поверил бы».

Если бы сам Перейрус решил продиктовать своим ученикам это письмо (я хотел бы, чтобы ты это отметил) с тем промежутком (времени), с которым он показывал бы с помощью дактилологии отдельные буквы какого-либо слова, то его ученик выразил бы их на письме, не понимая, однако, какой смысл имеет эта серия букв.

Между тем методические знаки не представляют собой свойство какого-либо языка, не обозначают никакого слова и не выражают идею какой бы то ни было буквы.

Когда их ученик понял, он выражает (их) на любом своём языке и любыми словами. И не может быть так, чтобы он не понял смысла слова, которое он сам избрал для написания.

Какая разница существует в обосновании того и другого диктанта, первоначально интуитивно воспринял его королевское величество. Ибо, когда я одной из глухих и немых девочек дактилологически продикто-



вал следующие слова по-немецки: „Es sey fern von mir, dass ich mich rhüme, dass allein in dem creutz“ (mihii absit gloriari nisi in cruce. Gal. 6. 14) («Пусть будет далеко от меня, чтобы я хвалился только крестом») и велел, чтобы она объяснила смысл этих слов в методических знаках, она ответила, что она не знает, чего от неё хотят. И император понял, который метод более механический. Такого ответа всегда нужно ожидать после того, как глухому и немому слова любого языка продиктованы дактилологически.

Не подумай, однако, сделать заключение будто мы совершенно отказываемся от употребления дактилологии. Мы применяем её там, где необходимо: для выражения (так называемых) собственных имён, имён людей, стран, городов, так как они имеют только произвольное обозначение и не могут быть представлены методическими знаками, как другие слова языков.

Его величество видел другой эксперимент нашего искусства, когда 5 глухих я разместил так, что один не мог видеть, что писал другой, выбрал из предшествовавших упражнений одно предложение, заключающее около 10 слов, и представил его посредством методических знаков, и это предложение было воспроизведено одним — французскими словами, другим — латинскими, третьим — итальянскими, четвёртым — испанскими, пятым — английскими. Правда, этому император не удивился, так как он знал, что я обозначал не буквы, не слова, а только идеи. А так как они являются общими для всех стран и языков, то они легко могут быть выражены на своём языке тем, кто их понял.

Отсюда ты, Учёнейший муж, можешь заключить (и дашь позволение, если, предположим, несколько затянется наш спор), что я не ошибочно утверждал, что из методических знаков может возникнуть тот международный язык, которого так давно уже жаждут учёнейшие мужи. С помощью его люди различных национальностей, где бы они ни жили вместе, могли бы друг друга понимать и взаимно (друг другу) отвечать. И это позволило бы наслаждаться тем, чтобы на предложения, высказанные одним из участников, каждый мог бы отвечать своей речью. Это было бы возможно на основе распоряжения, чтобы в отдельных школах различных народов (что объявил в качестве желательного учёнейший аббат Кондильяк) учителя и профессора не позволяли произносить ни одного слова, методическим знакам которого они не обучили своих учеников.

Однако я не хочу обойти молчанием того, по поводу чего я чаще получал возражения со стороны учёнейших мужей. Не может быть, чтобы каждый, кто выражает методическими знаками целое предложение, при его осуществлении, не следовал какому-либо идиоматическому порядку. И действительно, врождённое различие разных идиомов таково, что, например, если кто-либо соблюдает в методических знаках, выраженных жестом, порядок французского (языка), то смысл представленного предложения не постигнет ни итальянец, ни немец.

Чтобы разрешить (спор), следует обратить внимание на то, что мною представляется столько наблюдателей, сколько обучено с самой юности. Они владеют языком методических знаков так, что понимают француз — французскую, немец — немецкую речь. На этой основе, *hospitio*, следует заметить, что случается (и так), что, если кто-либо из 12 французов, в совершенстве владеющих латинским языком, выражает фразу или предложение по-французски, ставит своей задачей выразить её и по-латыни.

Из 12 присутствующих не нашлось бы ни одного, кто не ставил бы себе задачу добиваться последовательности французской фразы и совершенно ни одного, у которого бы латинская фраза как в порядке

слов, так и в выборе другой фразы или перевода была столь же похожей. Ибо учёный истолкователь (переводчик) не стал бы прилагать старания к расстановке слов в соответствии с французской речью, а единственно к наиболее верному выражению смысла предложения.

Совершенно то же самое будет при переводе посредством методических знаков какой-либо фразы или предложения на другой какой угодно язык. Надёжного (точного) переводчика беспокоил бы не порядок жестов, он стал бы заботиться о более близком смысле, чтобы посредством методических знаков выразить идеи, наиболее соответствующие речи и письму.

Обращаюсь, Учёнейший муж, к концу твоего письма. Ты вспоминаешь о двухстах глухих и немых, научившихся у тебя речи, из которых, как ты уверяешь, тобою обучены не только мужи полезные для общества, но и люди опытные в свободных и несвободных искусствах. Но что даёт для нашей славы эта опытность глухих и немых? Нет такого искусства, в котором бы и без нашего руководства не упражнялись у нас глухие и немые после того, как ушедши от учителя, они отдаются наставлениям для овладения своим искусством. Иначе случается так, что благодаря природным способностям, замещая учителя, они на первых шагах своей работы (*tirocinio functi sunt*) далеко опережают (учителя). Выражаю радость по поводу того, что ты ведёшь жизнь под властью того правителя, который весьма благоприятствует твоему институту, как и тебе, как ты говоришь: «не только 400 (талеров) деньгами ежегодного дохода ассигновал, но даже доставляет квартиру и необходимое количество дров, кроме других доходов, которые ты получаешь ежедневно от этого искусства».

Что касается меня, то с самого начала божественное провидение так осыпало меня своими дарами, что тот, кто по своему является милосердным, а по нашему справедливым, мог бы упрекать меня в пороке неблагодарной души, если бы я даром не раздавал бы то, что даром получил.

Никогда я не буду внушать Венскому наставнику, чтобы он сам обучал учеников искусству речи, но только чтобы информировал учителей, которые (под его руководством) механически занимались бы этим делом, в то время как самого себя он предназначает для более полезного и важного.

Впрочем, Учёнейший муж, каково бы ни было различие между нами в мнениях, оно нисколько не уменьшит того уважения, которое всегда будет сохранять к тебе

твой покорнейший слуга  
Парижский наставник глухих и немых.

### Второе письмо Гейнике к аббату де-л'Эпе

Ответ Лейпцигского наставника глухих и немых на предшествующее письмо.

Великодушнейший и многоуважаемый муж! Хотя твои письма, которые ты недавно направил ко мне, доставили мне высокую честь и были очень приятны, не могу, однако, с полной откровенностью не признаться, что наши представления о наилучшем методе обучения глухонемых совершенно различны и, к сожалению, я буду сомневаться, чтобы мы сошлись на одной и той же цели. Помню, что я уже сказал, что не только твой метод, но и (метод) остальных, которые я считаю достойными внимания в этом деле, я знаю и изучил, что я изучил (дактилологию) за 20 лет до введения дактилологии (в практику).

И вместе с тем, я усмотрел, что тот метод обучения глухих, который ты уважаешь либо за лёгкость, либо за основательность, не должен быть равноценным с тем, который я изобрёл и практикую. Ибо мой метод опирается только на артикуляционный и звучащий язык и прежде всего, при отсутствии слуха, на заменяющее его чувство вкуса.

Однако же в действительности, чтобы я мог поделиться с тобой опытом моего метода обучения глухонемых и открыть тебе кое-что о его изобретении, чтобы ты усвоил от меня этот способ обучения, несомненно, тебе для того необходимо прибыть в место моего жительства и посвятить этому, по крайней мере, полгода.

Мой метод ни в чём не совпадает с основой обучений, которой пользуются Перейрус, Дешамп и другие ещё неизвестные мужи, разве только в языке, который выражается при письме, но и тут только в том случае, если этот письменный язык рассматривается исключительно в качестве копии или подражания артикуляционному языку, который имеет звук.

Во-вторых, в моём методе обучения глухонемых учеников центр вращения заключается в артикуляционном языке. Через него и через связанные с ним идеи разного рода они постигают наилучшую (наибольшую) копию понятий и размышлений и переходят из чувственного мира в интеллектуальный. Одним словом, они размышляют посредством ощущений, которыми они овладели в совершенстве и через представления о вещах, соотносящиеся с вещами путём ощущений, которые вместе с тем, как стимул влияют на их способность влечения и отвращения, и действуют (так), что производят основания (для того), что по их усмотрению заслуживает размышления и действия. Более подробно о существе дела я рассуждаю в моих наблюдениях над глухими, написанных по-немецки, которые вышли в свет в 1778 г. у книгоиздательства Герольд в Гамбурге.

Мои глухие ученики постепенно не весьма трудным способом учатся и родному языку, и иностранным языкам и даже говорить таким отчётливым и ясным голосом со смыслом и выражением, как и люди, одарённые слухом. Кроме того, они изучают науки и искусства из всех областей учёности, исключая живое и непосредственное изучение тонов, о которых они могут приобретать тёмную и далеко несовершенную идею только путём сравнения, например, через вибрацию вод и других движений этого рода.

Итак, мои ученики не только сами делают выводы о различных искусствах и науках, но о предметах этого рода и вида можно говорить с ними живым голосом и диктовать им, чтобы они записали пером. Это дело известно не только здесь, но и везде, и подтверждено многими князьями (принцами) и учёными.

Ты горько ошибаешься, если полагаешь, что в процессе обучения я совершенно не пользуюсь никакой дактилологией. Однако я пользуюсь ею для сочетания идей. Знаки же, которые служат для сообщения соображений у моих учеников, заключаются в артикуляционном языке и в том (языке), который выражается посредством письма.

Никто, кроме меня и моего сына, не знает того положения дела, которое касается изобретения метода обучения глухонемых. Едва ли ты поверишь, как много я затратил усилий, труда и творчества на изобретение этого метода и приведения его в порядок. А потому в мое намерение не входит задёшево обучать ему других.

Делом правителя было бы уплатить мне за него деньгами. Я вызываю всех казуистов, не может ли тот или другой из них отнять у меня тяжбой (спором) собственность, которую я накопил по праву и трудом. Бедняков глухонемых я обучаю даром.



Богатые должны платить за обучение в соответствии со средствами, какими они располагают. И чаще я получаю больше, чем просил.

Прими благие пожелания, Высокопочтенный муж, от благорасположенного к тебе твоего благожелателя С. Гейнике.

Лейпциг, 12/VI 1782.

### **Третье и последнее письмо Парижского наставника глухонемых Лейпцигскому учителю глухонемых**

*Учёнейший и равно почтеннейший муж!*

Если бы ты не нападал на наш метод обучения глухонемых, заимствованный Венским наставником, как на бесполезный и вредный для развития (образования) глухих, мне и в голову не приходило бы сравнивать его с твоим способом обучения. Я занимаю положение не нападающего, а защищающегося.

Не могу, однако, достаточно не удивляться, Учёнейший муж, тому, что ты предлагаешь мне дело, к которому я никоим образом не стремился, в следующих выражениях:

«Однако же в действительности, чтобы я мог поделиться с тобой опытом моего метода обучения глухонемых и открыть тебе кое-что о его изобретении, чтобы ты усвоил от меня этот способ обучения, несомненно, тебе для этого необходимо прибыть в место моего жительства и посвятить этому, по крайней мере, полгода».

Да не будет тебе в обиду, Учёнейший муж, если я отклоню добровольно предложенную услугу.

Чему я могу обучить простых наставниц глухих максимум в течение 15 дней, я сам не имею нужды на обучение этому в течение 6 месяцев.

А также и то, что сказано о твоём собственном методе, Учёнейший муж, как о том, что ты рассматриваешь известным только тебе и твоему любезнейшему сыну, я берусь не изучать, а обучать этому в твоём присутствии или в присутствии кого-либо другого, кого ты потребовал бы, всякого мужа, одарённого чувствами и способностью слуха.

Ничего об этом я не осмелился говорить в своих предшествующих письмах, поскольку мне ещё не было хорошо известно, как решительно (круто) ты продвигаешься в обучении живой речи.

Однако этот секрет ты же сам открыл в следующих словах:

«Мой метод, говоришь ты, опирается на артикуляционный, звучащий язык и прежде всего на чувство вкуса, которое, при отсутствии слуха, заменяет его».

И мы идём не иным путём, однако с тем различием, что мы не можем применять названия вкуса по отношению к сочетанию различных внутренних органов речи. Не могло бы быть одобренным такое название и физиками. Ибо вкус — один из 5 органов чувств, который включает в себе только различия вкусовых (ощущений). Остаётся спорным, находится ли его седалище в языке или в нёбе. Более вероятно, что в том и другом и это более соответствует ежедневному опыту. В действительности же любой внутренний контакт органов речи не производит никакого вкуса, но только чувственное возбуждение, совершенно чуждое чувству вкуса.

Следовательно, нашему руководству подчиняется возбуждение (вызов) в глухих этого чувственного сочетания и привлечение к нему всё чаще и чаще их внимания до тех пор, пока они так привыкнут к такому же сочетанию в них самих, что перестанут нуждаться в нашей помощи для его оформления.

Для достижения этого нет нужды ни в серебряном, ни в золотом инструменте. Мы оставляем Перейрису этот бесполезный, пригодный для

обмана неопытных аппарат, мы пользуемся, где и как это необходимо, нашими пальцами и руками, и таким образом достигаем желаемого результата. И не удаливши зрителей, как он, но совершенно открыто в присутствии стольких зрителей, сколько представит случай (судьба), предаёмся этому упражнению и вместе с тем обучаем слушателей тому, как они могли бы готовить к членораздельной речи глухих и немых, находящихся в своих домах и не имеющих возможности приходить на наши лекции (уроки).

Отсюда ты, Учёнейший муж, можешь заключить, насколько бесполезно было бы для меня путешествие, которое я предпринял бы в Лейпциг.

В одном со всей искренностью признаюсь, что мне кажется удивительным в твоём недавнем письме, так это то, что ясно признаёшься, что ты пользуешься сочетанием дактилологии с идеями, — это твои собственные слова. Это простое признание для каждого интеллигентного (человека) более чем достаточно показывает, что эта твоя операция совершенно механистична, так как она ведёт к сравнению не идей с идеями, но слов со словами, букв с буквами. Ибо дактилология есть не что иное, как серия букв, показанных посредством различного положения пальцев, которая может выразить какое бы то ни было название на каком-либо языке, но ни в каком случае не открыть его значение.

Следовательно, при диктовке учителем посредством дактилологии, ученик, если он того захочет, мог бы посредством различного расположения пальцев правильно передавать любые буквы с такой скоростью, с какой искусный органист касается клавишей своего инструмента. Однако он не будет понимать, что означает эта серия букв; на какой-либо поставленный вопрос он правильно изобразит ответ, но умом не постигнет, что означает это изображение. Ученики будут казаться учёнейшими, а на деле они будут не чем иным, как добросовестными писцами...

Много раз желаю тебе, Учёнейший муж, быть здоровым. Как бы ни были далеки мы друг от друга, навестить тебя пылает желанием

твой нижайший и покорнейший слуга  
Парижский наставник глухих.

## FROM THE HISTORY OF THE METHODS OF TEACHING THE DEAF

### (The Correspondence between de l'Épée and Heinicke)

*by prof. A. A. KRASNOVSKY*

The correspondence between the French Abbot de l'Épée and the German teacher of the deaf Heinicke played a most important role in the development of the methods of teaching the deaf. In their correspondence we find an exposition of the system of teaching the deaf by means of methodical signs and written language developed by de l'Épée and opposed by Heinicke. Up to now this correspondence has been known to us only from German sources which were often partial and moreover accessible but to a few readers. Therefore it is important to study the system of de l'Épée at first hand.

De l'Épée and Heinicke corresponded in Latin. In this paper we find a translation from the Latin of three of de l'Épée's letters and one the second, of Heinicke's. An introductory article to the translation has been written by the translator, prof. Krasnovsky.

The letters and the introductory article give the reader a clear idea of the extraordinary results attained by de l'Épée in the education of the deaf.

Taking into consideration Heinicke's remarks and objections, de l'Épée set forth actual process of teaching the deaf according to his system and wrote about their outstanding progress, witnessed by several authoritative men who visited his school. Heinicke is reticent about his method, and even frankly admits that his way of teaching the deaf is his secret. Therefore his letters fail to give us a clear idea of his system of teaching.

The material published is not only of historical interest, but is very instructive at the present time and can be made use of to improve the methods of training and education of deaf children.

---