

УДК 37

DOI 10.31483/r-21921

Н.П. Полякова

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается состояние как общей, так и специальной методики русского (родного) языка. С позиций актуальных требований анализируется состояние методики преподавания русского языка в тифлопедагогике, в частности, работы таких тифлопедагогов как М.И. Земцовой, В.А. Мыльникова, Н.С. Костючек, И.Л. Моргайлик, а также И.П. Чигриновой. В работе определяется спектр требующих решения проблем. В качестве ответа на один из таких вопросов предлагается маршрут формирования лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка, нацеленный на становление функциональной грамотности и осуществление коррекционно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, универсальные учебные действия, чувственный опыт, слуховое восприятие речи, слепой школьник.

N.P. Polyakova

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN IN SCHOOLS FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Abstract: the article deals with the state of both the general and the special methods of the Russian (native) language. From the standpoint of current requirements, the state of the methodology of teaching Russian language in typhoid pedagogy is analyzed, in particular, the work of such typhoid pedagogues as M.I. Zemtsovoy, V.A. Mylnikova, N.S. Kostyuchek, I.L. Morgaylik, as well as I.P. Chigrinova. The work identifies the range of problems to be solved. As an answer to one of such questions, a route for linguistic competence formation in blind adolescents in the process of

learning Russian is proposed, aimed at the development of functional literacy and the implementation of correctional and developmental activities.

Keywords: *linguistic competence, language competence, communicative competence, universal learning activities, sensory experience, auditory perception of speech, blind schoolchild.*

На сегодняшний день основной целью изучения русского языка как учебной дисциплины является раскрытие перед обучающимися языковых знаний, и через их постижение создание в представлении реальной картины мира. Достижению этой цели должны способствовать и само содержание курса данного предмета, и общая направленность образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных задач обучения, построенного на принципах компетентностного подхода, предусматривающего развитие у обучающихся коммуникативной, языковой, лингвистической компетенций.

В проекте примерной программы по русскому языку для V–IX классов отмечено, что лингвистическую компетенцию школьники осваивают на основе овладения знаниями о языке как знаковой системе и общественном явлении, о его устройстве, развитии и функционировании; обретения способностей к анализу и оценке языковых явлений и фактов, подкрепленных представлениями о лингвистике как о науке с её основными разделами и базовыми понятиями; умения пользоваться различными видами лингвистических словарей [2].

Сами понятия лингвистическая и языковая компетенции в программе отождествляются, что противоречит методике русского (родного) языка. Родным языком дети, как правило, овладевают в пяти-шестилетнем возрасте, поэтому при его преподавании речь, по сути, может идти уже о совершенствовании языковых знаний, а освоение лингвистической компетенции добавляет новое осмысление уже приобретенного речевого опыта.

Реализуемый в программе, коммуникативно-деятельностный подход, предусматривает предъявление учебного материала как в знаниевой, так и в деятельностной формах. Разделы курса сосредоточены в двух блоках. Первый

отражает направленность на изучение лингвистических понятий, объясняющих языковые явления и особенности их функционирования. Второй ориентирован на усвоение основных видов учебной деятельности, которые связаны с изучением данных понятий.

В программе подчёркнуто, что важнейшим условием функциональной грамотности, как способности человека быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней взаимодействовать, является усиление коммуникативно-деятельностной направленности курса русского языка, его нацеленности на метапредметные результаты обучения. Соответственно, познавательные и регулятивные УУД становятся основой для обретения лингвистической компетенции и в целом показателями функциональной грамотности. Знания об устройстве русского языка достигаются при овладении навыками анализа языковых явлений, способностями их классифицировать, пользоваться различными видами чтения, информационной переработкой текстов, разнообразными способами поиска информации.

Программа также включает три сквозные содержательные линии, обеспечивающие формирование коммуникативной, языковой, лингвистической компетенций. Лингвистической компетенции посвящена вторая линия, в разделах которой – «Общие сведения о языке», «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Морфемика и словообразование», «Лексикология и фразеология», «Морфология», «Синтаксис» – отражены устройство языка и особенности функционирования языковых единиц.

В учебном процессе названные содержательные линии неразрывно связаны между собой и взаимоинтегрированы. При изучении каждого раздела обучающиеся не только овладевают соответствующими знаниями, умениями и навыками, но также совершенствуются в осваиваемых компетенциях, углубляют свои представления о родном языке как о национально-культурном феномене.

Специально оговариваются метапредметные и предметные результаты, которые должны быть достигнуты выпускниками основной школы.

Направленность современного образования на всестороннее развитие личности, ее познавательных, интеллектуальных и творческих способностей побуждает отводить средствам обучения и учебному оборудованию важное место в процессе преподавания учебных предметов и в том числе русского языка. Их использование способствует интенсивному развитию речемыслительных способностей школьников, расширению их языковых и речевых возможностей, отработке общеучебных умений, направленных на овладение способами деятельности, содействующими совершенствованию познавательной и информационной компетенций. Это достигается при переходе от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, поисково-исследовательским видам работы и сопровождается усилением аналитического компонента обучения, становлением лингвистической компетенции, основанной на использовании разнообразных информационных ресурсов.

В настоящее время обучение слепых детей русскому языку ведётся по программам, предназначенным для общеобразовательных школ, и вместе с тем оно обладает определённой спецификой. Именно поэтому труды отечественных тифлопедагогов (М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, Л.И. Моргайлик, В.А. Мыльникова, И.П. Чигриновой), связанные с проблемами обучения русскому языку детей, имеющих нарушения зрения, рассматриваются нами с учётом содержания современных программ.

М.И. Земцова (1973) неоднократно подчёркивала значимость для слепых детей освоения языковой и коммуникативной компетенций. Правильное понимание речи, осмысленное пользование ею способствуют преодолению трудностей, возникающих у обучающихся и самой учебной деятельности и при общении с окружающими людьми. Проявляющиеся при этом затруднения обусловлены ограниченными возможностями слепых школьников непосредственно при восприятии окружающего мира, обедненным образным мышлением и отсутствием конкретных представлений о многих явлениях. В процессе их обучения русскому языку происходит обогащение словарного состава речи, они овладевают навыками письма, умением пользоваться устной и письменной речью; у них

расширяются возможности понимания значений слов и свободного, осмысленного пользования ими в устной и письменной формах. Дети учатся правильно мыслить, активно и сознательно участвовать в освоении окружающего мира.

Развитие языка тесно связано с развитием мышления, так как именно в речи выражаются результаты работы мышления и успехи познавательной деятельности человека. Чем богаче запас слов, тем проникновеннее осознание их смысла и значения, чем полнее обучающиеся осваивают грамматический строй языка, тем глубже и реалистичнее они познают объективный мир.

Язык – основное средство обучения, воспитания и развития обучающихся и особенно тех, кто имеет глубокое нарушение зрения; он – действенный, активный помощник и соучастник их познавательной деятельности и общения с другими людьми в повседневной жизни.

Развитие мышления на базе языкового материала в процессе овладения знаниями, умениями и навыками по русскому языку обогащает приемы и способы познавательной деятельности слепых детей и становится одним из главных средств компенсации слепоты. Развитие речи оказывается связующим средством между словом и образом конкретного предмета. Соответственно, можно заключить, что представления о строении языка, лингвистические сведения, приобретённые на основе умелого чтения, становятся элементами лингвистической компетенции.

Овладение указанными компетенциями (коммуникативной, языковой и элементами лингвистической) обеспечивает слепых обучающихся умением адекватно использовать речевые способности во многих ситуациях, расширяет круг доступных им способов познавательной деятельности, развивает мышление и выступает в качестве основного средства компенсации слепоты.

В работе В.А. Мыльникова (1956), посвященной развитию у слепых детей умения осмысленного чтения, отчасти отражены те действия, которые сегодня определяются как познавательные УУД. Благодаря овладению навыками чтения (его качеством, скоростью) школьник начинает осмысленно пользоваться книгой, извлекать из неё необходимую информацию, что является одним из

существенных условий приобретения дополнительных знаний. Эти навыки также способствуют углублению знаний по русскому языку, освоению элементарных сведений, относящихся к языковой и коммуникативной компетенциям, прочному осознанному усвоению норм правописания, обогащению словаря, умению правильно излагать свои мысли в письменной и устной формах и пониманию значения языка как важнейшего средства человеческого общения, орудия развития, тесно связанного с мышлением. Таким образом, перечисленные умения и навыки являются источником элементарных сведений по истории русского языка, закладывающим основы лингвистической компетенции.

Л.И. Моргайлик (1982), рассматривая задачи образования детей, имеющих нарушения зрения, первостепенную роль отводит обучению грамоте, грамматике и правописанию, занятиям по чтению, неразрывно связанным с развитием речи, а также заданиям, выполнение которых требует анализа и логических действий.

Для слепых детей, как мы уже отмечали, овладение родным языком приобретает важное коррекционное значение, что обусловлено, прежде всего, той компенсаторной функцией, которую выполняет речь в условиях сужения сфер чувственного познания. Именно речь, её развитие и совершенствование (особенно, в коммуникативной функции) эффективно влияют на расширение возможностей познания обучающимися окружающего мира. Реализуемая при обучении русскому языку деятельность, включающая анализ текстов, усвоение грамматических понятий, выполнение разного рода логических упражнений, положительно сказывается на развитии не только языкового мышления школьников, но и структурных элементов, составляющих лингвистическую компетенцию. Работая с текстами, выполняя упражнения, требующие логических действий и операций, обучающиеся приобретают умение пользоваться многообразными средствами языка, понимать и компоновать их, интерпретировать, составлять лингвистические тексты на доступном для них уровне.

Н.С. Костючек (1967) считает, что при обучении слепых детей русскому языку решаются общие задачи, характерные как для массовой, так и для

специальной школы, а именно: дети приобретают навыки грамотного письма, беглого и выразительного чтения, свободного и последовательного изложения содержания прочитанного и наблюдаемого. Особое место в этом процессе отводится развитию речи (её коммуникативной составляющей), ибо речь играет решающую роль как в развитии мышления, так и в общем развитии личности ребенка. При отсутствии зрения возможности непосредственного восприятия окружающего мира ограничены, медленнее, чем у зрячих, образуются представления об окружающем мире. В процессе речевого общения слепые дети усваивают достаточно большое количество слов, но эти слова не всегда подкреплены адекватными представлениями, что неизбежно обедняет содержание многих понятий и приводит к формальному их употреблению. Формализм в словах может стать источником появления неглубоких, поверхностных знаний, владея которыми ученики не могут правильно излагать изучаемый материал, недостаточно его осмысливая и не умея применять на практике. Описанную Н.С. Костючек деятельность, направленную на освоение навыков свободного и последовательного изложения содержания прочитанного, можно рассматривать как процесс, обеспечивающий овладение умениями осмысленного чтения, включенными в состав познавательных действий.

И.П. Чигринова (1983) анализирует процесс обучения родной речи (коммуникативной её функции) с позиций психолого-педагогических условий её развития у обучающихся, имеющих нарушения зрения, а также поиска и нахождения дидактических путей её совершенствования. Частичная утрата функций зрения, количественно и качественно ограничивая ощущения и восприятие, снижая полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, в той или иной степени сказывается на интеллектуальном развитии. В процессе совершенствования речи расширяются возможности познавательной деятельности детей, происходит формирование образного мышления, достигается равнозначное и оправданное соотношение его чувственных и логических компонентов.

Итак, в рассмотренных работах проблеме формирования УУД уделяется несколько отрывочное и недостаточно полное внимание. В них затрагиваются действия (анализ, осмысленное чтение, поиск и извлечение информации), входящие в группу познавательных УУД; с позиций речевых умений и навыков обсуждаются, правда, несколько шире, действия, относящиеся к коммуникативным УУД. Действия, обозначенные как личностные и регулятивные, в упомянутых исследованиях почти не затронуты; целостная система, составляющая элементы коммуникативно-деятельностного подхода (*знаниевый, деятельностный*), не исследована. Знаниевому блоку внимание практически неделено. Из вопросов, составляющих деятельностный блок, вызывают интерес лишь проблемы становления у обучающихся образного и логического мышления, развития языковой и коммуникативной компетенций и, как следствие, познавательной культуры с позиций коррекции вторичных отклонений.

В тифлопедагогике встречаются отрывочные соображения о необходимости расширения у слепых детей представлений о грамматическом строе языка (М.И. Земцова, Л.И. Моргайлик, Н.С. Костючек), об ознакомлении их с элементарными сведениями о русском языке, его истории (В.А. Мыльников), понятийном аппарате, а также об овладении учебно-языковыми умениями (Л.И. Моргайлик). Тем не менее, ни разрознено, ни целостно элементы, входящие в состав лингвистической компетенции, в широком содержательном плане не анализируются; им не уделяется внимание и с точки зрения их коррекционно-развивающей направленности.

Таким образом, в настоящее время проблемы обучения незрячих школьников русскому (родному) языку остаются открытыми и актуальными.

Собственный исследовательский и практический опыт работы со слепыми обучающимися позволяют нам обозначить возможный вариант решения одной из них. В частности, речь идёт о формировании лингвистической компетенции у слепых подростков в процессе изучения русского языка. Предлагаемый маршрут содержит тесно связанные, взаимозависимые и одновременно реализуемые процессы.

Прежде всего, важную роль играет *деятельность, предусматривающая восполнение чувственного опыта и развитие слухового восприятия речи* детей. Такая направленность обусловлена следующими соображениями. Чувственному опыту слепых подростков свойственен фрагментарный, схематичный, вербальный (словесный) характер, что нарушает соотношение между конкретным (наглядно-образным) и абстрактным мышлением, при этом затрудняется практический анализ и синтез в связи с ограниченной возможностью сравнения признаков воспринимаемых объектов. Подобные ограничения приводят к отставанию в возможностях практического применения, логических действий и операций, входящих в основу лингвистической компетенции; опознавательных умений (выделение звуков, букв, частей слов, морфем, частей речи и т. д.), классификационных (разделение языковых явлений на группы) и аналитических умений (выполнение фонетического, морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического и стилистического разборов).

В качестве компенсаторной опоры в познавательной деятельности слепых, при их общении с учителем, при общении со сверстниками, при использовании тифлотехники большое значение приобретает слуховое восприятие речи. Немалое влияние оказывает и умение слушать, содействующее развитию фонетического слуха, слухового внимания и слуховой памяти, а также раскрытию элементарных стилистических и грамматических закономерностей русского языка. Для слепых подростков фонематический слух становится предпосылкой и основой для образования адекватных представлений о звуковом составе языка.

Методические разработки, которые были бы посвящены проблемам восполнения чувственного опыта, развитию слухового восприятия речи, использованию звуковой наглядности в качестве дополнительного канала получения информации, способам применения современных тифлотехнических средств в системе обучения слепых русскому языку, в основной школе практически отсутствуют. Между тем в тифлопедагогике имеются сведения, позволяющие признать, что работы по обогащению чувственного опыта, и по развитию слухового

восприятия речи не только способствуют коррекции вторичных отклонений, но и обеспечивают эффективность формирования лингвистической компетенции.

Следовательно, определяя уровень овладения слепыми обучающимися данной компетенцией важно учитывать характер и степень имеющегося у них чувственного опыта (его адекватность, полноту, качество), а также – развитие слухового восприятия речи (слухового внимания, слуховой памяти, фонематического слуха).

В рамках второго направления школьники получают теоретические языковедческие представления. Его основу составляют *информационный, дискуссионный и творческий* блоки. В них предусматривается последовательное усвоение запланированных умений и навыков с постепенным усложнением учебных задач и соответствующим повышением уровня знаний.

По каждому разделу изначально закрепляется теоретический материал, входящий в *информационный* блок. В его рамках ученики усваивают основные определения из области языкоznания и русистики; приобретают знания по истории лингвистики, о вкладе учёных в науку, их трудах и открытиях. Основой для этого становится: развивающаяся у подростков учебно-познавательная мотивация, а также формирующиеся умения осознанного и произвольного построения устных и письменных высказываний; извлечения необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определения главной и второстепенной мысли; свободная ориентация в текстах научного стиля. Этот блок включает комплекс упражнений, построенных на чтении учебно-познавательных материалов о языковедах и их научных открытиях, на пересказе прочитанного, подготовке сообщений, беседах, самостоятельном анализе текстов, группировке приобретённых знаний и т. п.

Полученные обучающимися теоретические сведения осмысливаются при решении учебных задач, входящих в *дискуссионный* блок. В его границах происходит становление мировоззрения, формируются собственные взгляды на обсуждаемые проблемы, умения аргументированно доказывать, отстаивать свои позиции и участвовать в дискуссиях. Опорой в этом служат осваиваемые

слепыми подростками регулятивные действия контроля. В рамках обозначенного блока используются упражнения, базирующиеся на обсуждении спорных вопросов, выявляемых на этапе ознакомления с новым материалом; на отстаивании личных позиций; на поиске необходимой информации, подкрепленной найденными аргументами.

Далее в границах *творческого* блока происходит закрепление полученных умений, основанное на уже сложившихся у школьников умениях различать предметную и речевую действительности. Этому способствуют разные виды работ: по интерпретации текстов правил; по написанию изложений с элементами сочинений, выражающих отношение пишущего и его оценку; сочинений-рассуждений; этюдов; очерков; вымышленных интервью.

Постепенно усвоенные лингвистические понятия становятся реальной основой для отработки обучающимися практических учебных действий.

Таким образом, одним из вариантов решения проблемы преподавания русского языка в школах для слепых и слабовидящих детей может выступить предлагаемая модель формирования лингвистической компетенции. В результате планомерно реализуемой работы происходит не только формирование функциональной грамотности, но и развития компенсаторных действий, требуемых и для дальнейшего систематического обучения детей, и для их социальной адаптации.

Список литературы

1. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. – №1. – С. 35–40.
2. Проект. Примерная программа по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.
3. Черепанова Л.В. Методы и приёмы развития у школьников рефлексии (на материале лингвистической компетенции) / Л. В. Черепанова // Русская словесность. – 2004. – №8. – С. 62–71.

References

1. Bystrova, E. A. (2003). Tseli obucheniiia russkomu iazyku ili kakuiu kompetentsiiu my formiruem na urokakh. *Russkaia slovesnost'*, 1, 35-40.
 2. (2010). Proekt. Primernaia programma po uchebnym predmetam. Russkii iazyk. 5-9 klassy., 112. M.: Prosveshchenie.
 3. Cherepanova, L. V. (2004). Metody i priiomy razvitiia u shkol'nikov refleksii (na materiale lingvisticheskoi kompetentsii). *Russkaia slovesnost'*, 8, 62-71.
-

Полякова Надежда Петровна – канд. пед. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, Россия, Чебоксары.

Polyakova Nadezhda Petrovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Chuvash Republican Institute of Education of the Ministry of Education of Chuvashia, Russia, Cheboksary.
