

Основные положения системы  
практических грамматических  
упражнений в младших классах  
специальной (коррекционной)  
школы VIII вида

Практические грамматические упражнения — это система и этап работы. В основном данный этап реализуется в период со второго по четвертый год обучения, хотя некоторые знания и умения в области практического использования различных языковых категорий (гласные и согласные звуки, видовые и родовые понятия, построение простого предложения и др.) ученики приобретают уже в 1-м классе.

На данный этап (в действующей программе раздел имеет название «Грамматика, правописание и развитие речи») отводится 5 ч в неделю во 2—3-м классах и 4 ч — в 4-м классе.

Впервые термин «практические грамматические упражнения» для обозначения системы занятий длительного периода был введен М.Ф. Гнездиловым. Им же разработаны и методические рекомендации к отдельным программным темам данного этапа<sup>1</sup>. Большой вклад в решение методических проблем формирования первоначальных грамматических обобщений внес также И.П. Корнев<sup>2</sup>.

М.Ф. Гнездилов определял цель этой системы занятий как «правильно организованную речевую практику учащихся, в процессе которой слагаются первоначальные обобщения языковых явлений, служащие в дальнейшем основой для формирования грамматических понятий».

В возрасте от двух до пяти лет дети овладевают первоначальными фонетическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями, степень осознанности которых оценивается психологами по-разному. Некоторые ученые полагают, что языковые обобщения формируются у детей в норме исключительно на уровне интуиции, без осознания употребляемых законов языка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова). Другие полагают, что языковые обобщения уже в дошкольном возрасте находятся на уровне неотчетливого осознания (Д.Б. Эльконин, С.Ф. Жуйков, Л.Е. Журова). Вместе с тем все авторы указывают на предельную речевую активность нормальных детей, на их готовность к школьному обучению.

А.Н. Гвоздев, характеризуя степень сформированности речи детей в норме, отмечал, что к началу обучения в школе ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая тонкие, действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, «...что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления».

Речь умственно отсталых детей ха  
рактеризуется фонетико-фонематическим  
недоразвитием, бедностью и неточностью  
словаря, нераспространенностью, неполнотой  
предложений и аграмматичностью их  
построения, абсолютной  
несформированностью связной устной речи.

Сниженность у аномальных детей общего  
познавательного интереса к окружающему  
миру, как следствие нарушенного ин  
теллектуального развития, препятствует познанию  
мира вещей, но в еще большей степени  
сказывается на отношении к речи. Умственно  
отсталый ребенок, овладевая речью, не проявляет  
интереса к языковой материи, у него не  
возникают первоначальные языковые обобщения.

По данным исследований Г.В. Кузнецовой и Н.А. Костандяна, первые попытки словотворчества проявляются у умственно отсталых детей крайне редко и только в девяти-десятилетнем возрасте в результате обучения (у детей в норме — в возрасте от двух до пяти лет). К тому же сокращенный, из-за более позднего становления речи, срок речевой практики не позволяет умственно отсталым дошкольникам приобрести к началу школьного обучения необходимый речевой опыт.

Вот почему, прежде чем начинать изучение законов языка, следует обеспечить для этого речевую базу, устранить пробелы в дошкольном речевом развитии детей и подготовить их к освоению систематического курса грамматики в старших классах.

На данном этапе обучения решаются следующие задачи: формирование у детей первоначальных языковых обобщений и познавательного интереса к языку; совершенствование произносительной стороны речи; уточнение, расширение и активизация словарного запаса; правильное построение и употребление в речи простого предложения; овладение навыками связной устной речи и первоначальными навыками связной письменной речи.

Система практических грамматических упражнений включает следующие темы:

- Звуки и буквы.
- Слова, обозначающие предметы. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
- Имена собственные.
- Слова, обозначающие действия предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
- Слова, обозначающие признаки предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
- Предлог.
- Родственные слова. Практические упражнения в словообразовании.
- Простое предложение.

К проведению практических грамматических упражнений предъявляется ряд методических требований. Частично эти требования были сформулированы еще в работах М.Ф. Гнездилова.

Одно из первых требований, вытекающее из самого названия данного этапа, заключается в том, что «...подведение учащихся к первоначальным обобщениям в области языка должно идти не путем хотя бы максимально упрощенных, словесных разъяснений, а в плане чисто практических упражнений».

Практическое, или дотеоретическое, изучение языка в условиях специальной (коррекционной) школы предполагает опору на сознательную деятельность детей. Это второе методическое требование. В отличие от интуитивного уровня, или уровня неотчетливого осознания, который характерен для овладения дошкольниками с нормальным интеллектом первоначальными языковыми обобщениями, умственно отсталые школьники в условиях специального обучения усваивают их сознательно, под руководством учителя.

Осознанию до грамматических обобщений содействует и специальная терминология, которую вводят на этом этапе. Часть языковых обобщений сразу фиксируется с помощью научной терминологии: «гласные» и «согласные», «мягкие» и «твердые» звуки, «слово», «предложение», «предлог» и др. Если же научный термин сложен для произношения или с точки зрения абстрактности его семантики, то его заменяют дограмматическим термином. Например, «часть слова» (вместо «слог»), «название предмета» (вместо «имя существительное»), «название действия» (вместо «глагол»), «название признака» (вместо «имя прилагательное»).

Обозначение термином определенного языкового явления конкретизирует последнее, способствует более точному опознанию языкового факта и более прочному усвоению.

Надо отметить, что осознанное овладение первоначальными языковыми обобщениями не противоречит практическому ха,-рактору деятельности учащихся с языковым материалом. Осознание фонетических, морфологических, синтаксических признаков осуществляется в процессе упражнений, которые даются в строгой системе. Каждое упражнение или их группа служит последовательной отработке определенного признака, присущего изучаемой языковой категории.

Отсюда вытекает очередное требование к проведению практических грамматических упражнений — их определенная последовательность, способствующая выработке системности в речевой деятельности учащихся.

Аргументируя данное требование, М.Ф. Гнездилов указывал, что речевые системы у умственно отсталых детей неправильны, недифференцированы и неустойчивы. Развивать их, придавать им большую гибкость можно лишь в том случае, если практические грамматические упражнения будут заключать в себе данную систему и последовательно отрабатывать каждое ее звено. Например, знакомя школьников со словами, обозначающими признаки предметов, учитель поэтапно вводит элементы нового, совокупность которых составляет суть данного языкового явления.

Порядок изучения данной темы может быть представлен следующим образом:

- Цвет — это признак предмета. Слово — название признака. О признаке и его названии можно спросить с помощью вопросов: *какой? какая? какое? какие?*
- У каждого предмета может быть несколько признаков: цвет, форма, величина, вкус. Об этих признаках и их названиях можно также спросить, задав вопросы: *какой? какая? какое? какие?*
- У предметов могут быть и другие признаки (материал, из которого они сделаны, качества). К этим признакам и их названиям мы можем задать те же вопросы.
- По нескольким названиям признаков мы можем узнать предмет. К одному и тому же предмету мы можем записать несколько названий признаков.

- Предметы можно сравнивать по их признакам. К названиям этих признаков вопрос задается от предмета или его названия: *Эта лента (какая?) длинная. А эта лента (какая?) короткая. Река (какая?) широкая, а ручей (какой?) узкий.*
- Названия признаков согласуются с названием предмета. *Книга (интересный), цветок (яркий), дерево (большой).*
- Текст может быть распространен словами, обозначающими признаки предметов. В этом случае мы больше узнаем о самом предмете, лучше его представляем. Название признака согласуется с названием предмета.
- В составяемые предложения и тексты можно включать названия признаков. Их надо согласовывать с названиями предметов.

В результате упражнений у школьников последовательно отрабатываются умения отличать сам признак от его названия, выделять несколько различных признаков предмета, правильно ставить вопросы, понимать, что содержание предложения и текста благодаря названиям признаков делается более конкретным, образным, что названия признаков согласуются с названиями предметов.

Формирование первоначальных языковых обобщений должно проводиться с опорой на наглядно-практическую деятельность детей. Это еще одно из Важных требований системы практических грамматических упражнений.

Изучение языковых фактов на уровне первоначальных обобщений должно опираться на наблюдения за окружающей действительностью.

Так, формируя представления о предлогах *в, на, из, у, су* учеников 2-го класса, педагог предварительно организует наблюдения за пространственным отношением предметов друг к другу и выражением этого отношения в речи с помощью предлога. С этой целью он меняет местоположение предметов, а второклассники называют по вопросам, где находится один предмет по отношению к другому (кошка и корзинка). Вопросы могут быть следующими: где сидит кошка? Откуда она сейчас вылезла? Где она сидит теперь? С чего она спрыгнула? А где сейчас находится кошка? Каждый ответ на вопрос сопровождается появлением на доске таблички. В результате получается такой вертикальный ряд:

*в корзинке*



*из корзинки*



*на корзинке*



*с корзинки*



*у корзинки*



Учитель просит сначала прочитать все, что написано на доске, а затем — только «маленькие слова» (на табличках они могут быть выделены другим шрифтом или цветом). Учитель сообщает термин, а ученики повторяют его хором и еще раз прочитывают предлоги. Вместе с детьми педагог устанавливает, как пишется предлог со следующим за ним словом.

Рядом с каждой табличкой на доске ученики вычерчивают привычную схему, обозначая предлог маленькой чертой (—).

Затем учитель закрывает предлоги и просит детей расположить картинки в той последовательности, в которой они были показаны и в какой записаны слова.

Выполняя это задание, школьники испытывают определенные трудности.

Учитель пытается выяснить у них, почему возникли эти трудности. Если ответить никто не может, педагог сам подчеркивает, какое значение имеет предлог. Открывает предлоги, и ученики расставляют картинки возле каждой таблички. Написанное на доске фиксируется в тетради.

Каждый новый предлог, с учетом программных требований, демонстрируют сначала в том значении, которое хорошо иллюстрируется наглядной ситуацией или практической деятельностью детей (*дошел до стола, остановился около стула, полез под стол, встал перед столом и т.д.*).

Несмотря на допонятийный, дотеоретический характер усвоения языкового материала, требование его научности остается неизменным и в условиях проведения практических грамматических упражнений. Конечно, умственно отстающие учащиеся, усваивая, например, звуко-буквенный состав нашей речи, не могут понять всей сложности соотношения фонетики и графики, взаимодействие которых характеризуется многофакторностью. Поэтому, учитывая предельно ограниченные возможности учеников младших классов, но не нарушая принципа научности, методика предлагает либо сообщать частичные сведения, либо формировать деятельность по аналогии.

Так, при анализе слов с мягким знаком важно показать, что количество звуков и букв в них не совпадает. Для первоначального анализа берутся слова, где все остальные звуки, кроме мягкого согласного на конце, точно обозначаются буквой (*конь, лось, жарь* и др.). В этих словах ученики называют каждый звук, подсчитывают их число, затем слова записывают, устанавливают количество букв. Учитель объясняет, как обозначается мягкость согласных на конце и почему букв оказывается больше, чем звуков.

В остальных словах, где имеет место реализация законов ассимиляции согласных по твердости и мягкости или редукции гласных (*сентябрь* — [с'иэнт'абр'], *портфель* — [партф'эл']) и где поэтому многие звуки не совпадают с буквами, приходится ограничиваться частичным анализом слова: подсчитывается количество букв, а число звуков только называется с учетом того, что мягкий знак звука не обозначает. Н-р, в слове *портфель* — 8 букв, а звуков 7.

Система практических грамматических упражнений, построенная с учетом вышеизложенных требований, придает учебным занятиям на данном этапе коррекционный характер, формирует и регулирует мыслительную и речевую деятельность детей, создает условия для более точного пользования речью как средством общения.