

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ОПЕКА НАД ДЕТЬМИ С ДЕФЕКТАМИ В ПРОИЗНОШЕНИИ В ПОЛЬШЕ

Статья посвящена методам работы с детьми с дефектами вимови

The article is devoted to methods of work with children with speech defects

Логопедическая опека охватывает всякие профилактические, диагностические, информационные действия, целью которых есть предупреждение, ограничение или устранение помех и неправильного протекания процесса коммуникации, а также смягчение их последствий как в отношении индивидуум, так и общества в целом.⁷⁴

На основании распоряжений, выданных в течении последних десятилетий Министерством образования, и многочисленных разработок, посвящённых организации и функционированию модели логопедической опеки, следует, что обязанность опеки над речью ребёнка в Польше лежит главным образом на детских садах, психологично-педагогических консультациях и родителях.⁷⁵

Во многих странах системы помощи детям с дефектами речи похожи. Эти системы отличаются главным образом способом организации, аспектами правовыми или обучением работников.

Термин «дефект речи» употребляется для определения

⁷⁴ G. Jastrzębowska, Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce, W Logopedia. Pytania i odpowiedzi, pod red. T. Gałkowskiego, G.Jastrzębowskiej, Opole, 1999, стр.219

⁷⁵ L. Kaczmarek, Model opieki logopedycznej w Polsce, Gdańsk, 1991; G. Demelowa, Współpraca logopedy z przedszkolami, „Logopedia”, 1983, nr14/15.

неправильной реализации фонем, отходящей от принятых традицией норм.⁷⁶ Дефекты речи могут проявляться в неправильном произношении звуков (деформация), в замене звуков (субституция) или их неупотреблении (элизия). Неправильная реализация фонем есть тогда, если реализация какой-либо фонемы не соответствует принятой норме реализации данной фонемы, а также не находится в норме реализации других фонем.⁷⁷

С организационной структурой польской логопедии связаны четыре специализации: воспитательная логопедия, сурдологопедия, коррекционная и артистическая логопедия. Выделенные специальности соответствуют, согласно Л. Качмарку,⁷⁸ определённым сферам педагогической деятельности. Этой деятельностью занимаются два министерства: образования и здравоохранения.⁷⁹

В актуальное время выделяются следующие специальности логопедии: общая логопедия, неврологопедия и сурдологопедия.⁸⁰

Опека логопедической службы в Польше была бы не полной без заметки о деятельности учреждений и обществ, которые формируют мериторический и формальный профиль этой службы, а именно: деятельность Польского Логопедического Общества, Польского Комитета Аудиофонологии, Польского Невропсихологического Общества, Научного Общества Дефектов Слуха, Голоса и Комуникации,

⁷⁶ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin, 1966.

⁷⁷ G. Demelowa, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa, 1987; H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa, 1992; T. S. Kania, *Szkice logopedyczne*, Warszawa, 1982..

⁷⁸ L. Kaczmarek, *O polskiej logopedii*, W: *Język i językoznawstwo polskie w sześćdziesięciolecie niepodległości*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1982

⁷⁹ E. Minczakiewicz, *Początek i rozwój polskiej logopedii*, Kraków, 1998.

⁸⁰ K. Błachnio, *Wademecum logopedyczne*, Poznań, 2001, стр.17

Польской Фундации Дефектов Речи, Логопедическая Колегия.⁷¹

Для нужд логопедической теории и практики важным является уточнение и обобщение терминологии так, чтобы была она однозначно понимаема представителями разных научных дисциплин, занимающихся проблематикой неправильной коммуникации.

Кроме представителей различных дисциплин и информации, касающейся номенклатуры и классификации, обязывающей в Польше, старалось представить способ деления и терминологию, всеобщее употребляемую и обязывающую на свете (здесь думаем о классификации помех и дефектов развития речи и языка, а также отклонения в коммуникации у детей). Во внимание были приняты следующие критерия: этиология, патомеханизмы и характер, наблюдаемых у детей языковых явлений, и их последствия в дальнейшем развитии, причём одновременно взято во внимание терминологию и место отдельных единиц в польской и международной категоризации, т. е. ICD-10 (Международная Статистическая Классификация Болезней и Проблем со здоровьем) и классификацию, разработанную Американским Обществом Психиатров, названную DSM-IV (Диагностическая и Статистическая Классификация Психических Отклонений). Классификация DSM-IV отличается от ICD-10 числом выделенных в ней диагностических групп и категорий, на которые были поделены психические отклонения развития. Различия относятся также к употребляемой терминологии и места отдельных диагностических категорий в определённой группе отклонений. Была предпринята также проба сравнения польской терминологии и категоризации с рекомендованными Международной Организацией Здоровья и Международным Обществом Логопедов и Фониатров. Это не было простым заданием, так как международные классификации не всегда можно перевести на обязывающие в данной стране национальные классификации. Такая ситуация обусловлена различиями,

⁷¹ Там же.

следующими из теоретического подхода, методов организации, сферы понятий, а в последствие с различиями в установлении секретных категорий. Смыслом и основой международных категоризаций является коммуникация между специалистами с разных стран и именно это показывает конечность адаптации номенклатуры и национальных классификаций к тем, что обитывают в мире.

В данное время сеть логопедических учреждений сферой воздействия охватывает все больше городов и территориальных центров. Появляется большое число частных логопедических кабинетов. Организовываются специальные колонии для детей с дефектами речи, слуха, для заикающихся детей. Во многих логопедических центрах проводятся терапевтико-релаксирующие колонии для целых семей, воспитывающих ребёнка с проблемами в коммуникации. Нужно заметить, что финансовый кризис в 1972 году между прочим был причиной массового перехода специалистов-логопедов из Министерства здравоохранения в Министерство образования. С того времени главная роль в логопедической терапии принадлежит психолого-педагогическим консультациям. Территориальным звеном консультаций были логопеды, работающие в детских садах и общеобразовательных школах, заданием которых есть несение диагностической, терапевтической и информационной помощи.⁸²

Несмотря на создание системы логопедической опеки и подготовки большого количества специалистов, не все дети получают необходимую помощь в пору. Среди польских детей наблюдается высокий показатель дефектов речи (20-30%), что представлено в статистиках, следовательно помощь этим детям необходима.

Растущее число детей, у которых выявлено неправильное произношение, сеет тревогу и порождает вопросы о его причинах. К сожалению ответить на этот вопрос не так просто, потому что дефекты речи обусловлены полиэтиологически. В результате могут они появляться самостоятельно или в соединении с

⁸² E. Minczakiewicz, *Początek i rozwój polskiej logopedii*, Kraków, 1998.

другими симптомами отклонений в развитии речи затрагивающими остальные её сферы. Обобщая, можно говорить, что существуют две группы причин, вызывающих неправильное произношение. Это экзогенетические и эндогенетические причины.

Во всё ещё актуальной программе воспитания в детских садах обязанностью учителей есть профилактическая и терапевтическая деятельность; предприятия действий стимулирующих развитие речи ребёнка, а если появляется такая потребность, то также действий компенсирующих и корректирующих отклонения в развитии речи. Правильным развитием речи ребёнка управляют определённые правила. Развитие происходит тщательно определёнными фазами, которые имеют свои характерные черты и определённое время появления. Касается это также развития речи. Произношение отдельных звуков у ребёнка появляется постепенно, от наиболее простых до найтруднейших, принимая во внимание их артикуляцию. Следовательно, одним из заданий детского сада есть деятельность, направленная на помощь детям, развитие которых происходит неравномерно. Целью данной деятельности должно быть ликвидирование существующих недостатков окружения или развития, корректировка дефектов и недостатков, которые появились на более раннем этапе развития. Данная деятельность должна давать детям возможность одинакового старта в школе и подготавливать их к обучению в школе.

Однако, в документах, разработанных Министерством образования, не обозначено в какой степени, и какой сфере учитель может и должен входить в терапевтический процесс ребёнка с дефектами речи. Документы эти не определяют также обязанностей учителя по отношению к ученику, неправильно говорящему, в случае если учитель не имеет соответствующих квалификаций; не определяют также места и роли учителя в процессе логопедической опеки. Однако, в их основании лежит принцип, что всем детям нужно помочь в достижении успехов в

⁸³ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin, 1988.

школе. То есть в логопедической опеке должно участвовать большее количество членов воспитательного окружения, и должны они быть ответственными за протекание и результаты терапевтического процесса.

Первоначально логопедическая опека должна была быть обязанностью школ, но в 70-тых годах появилось убеждение, что на помощь приходит слишком поздно.⁸⁴ Тогда же было принято, что перенос обязанностей опеки со школ на детские сады приведёт к тому, что только в редких случаях в школу будут приходить дети с дефектами речи. Это привело к ослаблению заинтересованности школы данной сферой деятельности, так как считалось, что проблема детей с дефектами речи в школах перестанет существовать. Однако так не произошло.

Причины низкой эффективности польской системы опеки над речью ребёнка сложны. Трудно за существующее положение винить только детские сады или школы, утверждая, что не выполняют они своих функций в сфере профилактики, ранней диагностики и коррекции; невозможно также целую ответственность перенести на психолого-педагогические консультации, которые не в состоянии своими действиями охватить всех детей, нуждающихся в их помощи, и ещё выезжать в район, т. е. проводить исследования, организовывать курсы и поддерживать близкие и систематические контакты с учителями. Сильное влияние имеет также экономическая ситуация образования, которая перечёркивает достижения и усилия многих людей, берущих участие в идее борьбы с описанным здесь явлением. Недостаток финансирования не позволяет дать работу большому числу логопедов в школах, детских садах и психолого-педагогических консультациях. Всё чаще ликвидируются детские сады, нулевые классы, а также различные формы помощи детям с дефектом речи на территории школ. В такой ситуации принцип, что все дети будут охвачены обязанностью соответствующей подготовки к обучению в школе,

⁸⁴ G. Demelowa, Współpraca logopedy z przedszkolami, „Logopedia”, 1983, nr 14/15.

что детские сады дадут возможность равного старта всем детям – это важнейший принцип программы логопедической опеки – становится мало реальным. Всё это делает логопедическую опеку в нашей стране дорогой и мало эффективной. Во многих странах правильно поняв эту зависимость и изменено стратегию деятельности. Было осознано, что терапия дефектов речи, требующая квалифицированных специалистов, логопедических кабинетов, соответствующего оборудования, средств и времени – в действительности значительно более дорогая, чем профилактика и ранняя коррективная.

Стремясь к улучшению состояния логопедической опеки в Польше в ситуации объективных трудностей необходимой является реформа системы образования, в том числе системы опеки над детьми с различными дефектами развития. Реформа образования должна учитывать всякие изменения, которые произошли в последние годы в нашей стране, а также экономическую ситуацию страны. Построение визий, оторванных от фактов, которые однозначно показывают малую эффективность польской системы логопедической опеки, ведёт в никуда.

В течении многих лет отклонения в речи отмечают у нескольких процентов младших учеников. На основании собственных исследований, проведённых в 2002 году среди 240 учеников нулевых и первых классов начальной школы в Слёнской области удалось установить, что чаще всего появляющимся дефектом речи был симпатизм, ротацизм, замедленное развитие речи и заикание.

Психолого-педагогические знания подтверждают всеобщую известную тезу, что только совместные действия: логопедической консультации, семьи, школы, детского сада – могут эффективно влиять на гармоничное формирование речи детей с дефектами речи. Значительную роль играет также группа ровесников, в которой языковые навыки будут или развиваться или утратятся.⁸¹

Логопедия, отвечающая современным концепциям в разных областях научных знаний о речи и её дефектах, а также берущая во внимание не только эмпирический, но и научный подход к анализу патологии речи и способов их преодоления, отвечает своей формой целой психической сфере человека, которая ведёт к эффективным действиям.

⁸¹ U. Z. Parol, Ośrodek rewalidacji logopedycznej, Gdańsk, 1991.

ИСТОРИЯ ШКОЛЬНОГО, МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (ДО 1917 ГОДА)

У статті розкриваються питання становлення шкільного музичного виховання в історії Польщі до 1917 року.

The article deals with the questions of formation of musical upbringing in the history of Poland before 1917.

Вера в силу воздействия музыки на человека и в её особенную, воспитательную ценность сопровождала людей испокон веков. Открытые в древние века интеллектуальные, моральные и очищающие ценности были заметными и ценными в целой исторической традиции. Музыка приобрела важное значение в образовательных системах благодаря своей исторической ценности и является элементом сознательных, педагогических воздействий.

Богатым источником знаний о связях музыки с воспитанием является философия и выводящаяся из неё эстетика (самостоятельная од XVIII века). Из педагогики и педагогической практики выводится другой источник знаний на эту тему. Также эта область науки в своём историческом развитии принесла литературу, содержащую взгляды, программы и методы музыкального воспитания. Течение, выводящееся из философии и эстетики, можно назвать эстетично-педагогическим, а выводящееся из педагогики - музыкально-педагогическим.

Взгляды и проблемы, касающиеся музыки-воспитания, исходящие из связи этих двух течений, непосредственно или посредственно влияли на формирование польской педагогической мысли в области музыкального воспитания.

Ян Амос Коменский в «Великой Дидактике»¹, произведении, которое имело значительное влияние на развитие образовательных систем в Европе, подчёркивал необходимость обучения пению в качестве обязательного предмета.

Я. Коменский рекомендовал песни не только религиозные, но и обыкновенные, утверждая, что эти умения нужны людям в течении всей жизни. Кроме этого, относился к пению как к средству формирования слуха. Коменский подчёркивал значение наблюдения как источника знаний: от распознавания звуков через понимание к разуму - такой ход педагогических действий считал эффективным, и такое отношение к музыке в школе, как к предмету, входящему в состав общего образования, отныне стало типичным для прогрессивной педагогики.

Во взглядах на цели и методы всеобщего музыкального воспитания в течении веков происходили изменения. Список заслуженных педагогов, которые внесли свою долю в развитие музыкального воспитания, длинный. В этом артикуле обратим внимание на важнейшие из них. Всесторонний Jan Jakub Rousseau и в этой области пришёл к революционным, как на XVIII век, выводам, которые и сегодня в большой степени актуальны.² "Я родился для музыки, но не для того, чтобы провести жизнь в исполнении её, а для того, чтобы ускорить её прогресс."

Музыка стала моим самым приятным занятием, результатом этого является то, что я сделал в ней определённые открытия, нашёл ошибки, показываю возможности корректны» - так написал J. Rousseau в своих «Признаниях».³ В «Эмиле» и «Признаниях» представил свои взгляды на музыкальное воспитание, а в мемориале, в котором в 1742г. обращается к Парижской Академии Навыков, - предложение звуковой записи.⁴

J. Rousseau широко понимал задания музыкального воспитания. Музыка должна формировать чувствительность, в том числе слух, и благодаря этому воздействовать на развитие интеллекта, фантазии и активности. J. Rousseau ещё перед возникновением психологии музыки определил «составные музыкальности» - голос, слух, чувство ритма, гармонии. Считал, что свои способности нужно развивать с раннего детства. Признавал значимость использования различных средств воздействия музыкой: пение, сольфеджио и пробы сочинения музыки. Педагог считал, чтобы хорошо понимать музыку, нужно её создавать и позволить детям почувствовать удовлетворение.

J. Rousseau требовал обучения через игры и самостоятельное мышление. Определяя таким образом задания музыки, создал основы современных взглядов на музыку.

В «Трактате о современной музыке» J. Rousseau эстетически развивал свои взгляды, представляя место музыки в воспитании и жизни ребёнка, а также музыкально-дидактически анализируя содержание и формы воздействия музыки на детей: развитие музыкального слуха, пение, создание музыки, формирование навыков эстетической оценки. Педагог создал оригинальный метод развития слуха, названный цифровым методом, развиваемый в последствие музыкальными педагогами Англии и Франции.

«Открытия, ошибки и возможности корректировки в музыке» относились главным образом к проблематике упрощённой нотной записи. J. Rousseau расширил предложенную notation монахом-франтишканином, живущим в XVII веке, автором трактата на тему пения, систему цифровой записи.

Влияние взглядов J. J. Rousseau на педагогов, признающих воспитательные ценности музыки, было огромным. Воспитательно-образовательные возможности музыки (хотя не только это направление) Michel Traugot Pfeiffer.

J. H. Pestalozzi понимал идеи Rousseau, развивал их и интерпретировал в своих произведениях (нп. «Как Гертруда учит своих детей»). Он считал музыку средством с широким радиусом воспитательного действия. Доказывал, что в основании музыкального образования лежит приобретение навыка замечания звуковых явлений музыки - отсюда формирование голоса, выражения экспрессии. Наблюдательность и экспрессия побуждают мышление. J. H. Pestalozzi приписывал музыке влияние на развитие чувствительности и чувств, а также влияния на моральное воспитание в важных его аспектах. Известный педагог писал много и, как на те времена углубленно, о воспитательной роли музыки, но сам не создал воспитательной системы. Однако, с его инициативы и при его сотрудничестве была создана книга, посвящённая методике обучения пению, а её авторами являются ученики J. H. Pestalozzi и его сотрудники

Н.Naegeli и М.Pfeiffer. Методика предлагала два этапа школьного обучения пению: элементарный (элементы теоретических основ музыки и упражнения) и синтетический (пение песен). Приведение в порядок хаотичных и / или слишком обобщённых принципов обучения пению стало исходной точкой в создании школьного предмета - пения. Чрезмерное внимание, уделяемое элементарному этапу обучения последователями этого метода укрепило несоответствующий характер предмета - предпочтение элементарных основ теории самой музыке.

В момент издания книги (1810) её содержание считалось переломом. Благодаря ей и полученным результатам - быстрому обучению пению детей в начальных школах - этим методом заинтересовалось множество педагогов. Этот метод был использован во многих странах Европы и в США. Столкнулся с ним и John Curwen, что имело влияние на его метод Tonic-Solfa. Наблюдая течение этого влияния - Rousseau - Pestalozzi - Naegeli - Pfeiffer, нужно подчеркнуть, что относилось оно также к музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. Froebel в свою систему воспитания также включил музыку. Сначала относился к музыке как к средству формирования чувствительности органов чувств, между прочим через распознавание звуков музыки и природы, позже как к необходимому содержанию, формирующему чувства. F.Froebel отдавал предпочтение пению песен, которые часто сам сочинял, пение сочеталось с подвижными играми. Наследниками системы музыкального образования детей до шести лет были Mary Pare Carpentick и Maria Montessori.⁷

Программа М.Montessori «(...) была всесторонней как в отношении понимания музыкальных нужд детей (принцип активности, удовлетворения), так и в отношении использованных форм и методов («уроки тишины», замечание звуков, распознавание и повторение этих звуков, создание мелодии, сочетание пения с игрой на музыкальном инструменте и нотной записью, упражнения и ритмические появились под влиянием Jaques-Dalcroze, музыкальные передачи)».

Метод Tonic-Solfa Johna Curwena распространил его сын

John Spenser. С момента введения этого метода в школах английских и любительских ансамблях считался он замечательным и эффективным. Создатели позаботились о возможности широкого использования этого метода. Были написаны учебники, организованы курсы, открыто учебное заведение, типография.

Глубину функций воспитания музыкой, содержащейся в работах J.Rousseau, наиболее полно языком музыкальной практики представил Emil Jagues-Dalcroze. В его работах соединены прогрессивные тенденции педагогики тех времён (Новое Воспитание) с гениальным инстинктом музыканта и педагога. Был он новатором современного, активного, музыкального воспитания. В своей педагогической концепции акцентировал прежде всего необходимость развития музыкальной чувствительности и фантазии учеников, принцип предпочтения опыта теоретическим занятиям. Jagues-Dalcroze был создателем нового педагогического метода, будущего одновременно музыкально-двигательной дисциплиной: ритмики, сутью которой является познание музыки через выражение её движением. Принимая во внимание эстетические, воспитательные и креативные качества, ритмика приобрела популярность, особенно благодаря показам во многих странах. В 1911 году в Hellerau был создан Институт Ритмики. Таким образом, появилась новая музыкально-педагогическая дисциплина – «ритмическая гимнастика», обогащённая жестами и позами из греческих танцев и повседневной жизни. Метод Jagues-Dalcroze распространился не только в школьном, музыкальном образовании и воспитании, но также и в профессиональном обучении актёров и танцовщиков. Свои артистично-образовательные концепции Jagues-Dalcroze представил в научных работах. К сожалению, на польский язык не переведено ни одной из его работ. Отдельные фрагменты публиковались в музыкально-педагогических журналах уже в начале XX века. В 60-70-ых годах Педагогический центр Артистических Учебных Заведений в своих публикациях занимался этой темой. Публикуя как тексты самого автора, так и

современные интерпретации его метода. В Польше первые школы ритмики появились перед I мировой войной. Его метод был использован на музыкальных занятиях в детских садах, общественных школах, был предметом обучения и специализации в музыкальных учебных заведениях. Преподают в школах балета, находится в программах педагогических ВУЗов (педагогика дошкольная, специальная, начальное обучение, музыкальное воспитание).

Анализируя работу Jacques-Dalkroze в области теории и методики воспитания, наиболее подходящим кажется мнение Herberta Reada, высказанное в «Воспитании искусством», книге написанной в 40 годах нашего века, что Emil Jacques-Dalkroze был первым педагогом, который понимал и в своём воспитании реализовал широкие воспитательные возможности искусства. Чтобы оценить связь польской педагогической мысли XVIII, XIX и начала XX века и программ музыкального воспитания в Европе, нужно вернуться к временам Комиссии Народного Образования. Работы и положения этой Комиссии были вестником распространения всеобщего музыкального образования. Горячим его сторонником был Григорий Пирамович. В своей педагогической работе «Обязанности учителя в приходских школах» высказывался за введение в программы начальных школ обучение пению. За ценности, которые несёт обучение пению, считал влияние музыки на «формирование моральности», а также радость, которую даёт детям. Сигнализировал создание песенника. Его понимание роли и заданий музыкального воспитания близко взглядам Rousse и Pestalozzi. Не только в начальных школах, но и в средних было введено музыкальное воспитание в рамках предмета «история искусства и мастерства». В содержании этого предмета было обучение танцу. Эти занятия имели образовательно-практичный характер. Учителя начальных школ были обязаны обучать пению и игре на музыкальном инструменте. К сожалению недостаток учителей и слаборазвитая сеть начальных школ были препятствием в реализации этих заданий. Музыкальное образование получали девушки в женских пансионах. В это время появились два

учебника музыки: Вацлава Сераковского и Антона Воронца. Оба были музыкантами и организаторами музыкальной жизни – первый в Кракове, другой – в Вильнюсе. В. Сераковский был также автором учебника «Искусство музыки для молодёжи» (1795-1796).

Благородные и современные планы КНО, связанные с распространением музыкального образования, в большинстве не были введены в жизнь из-за исторических событий того времени. Однако планы эти повлияли на дальнейшее развитие педагогической мысли в этой области.

Хуго Колонтай разработал программу обучения музыке для приходских и педагогических школ. В программе было пение и игра на музыкальном инструменте. В это время появились также программно-методические разработки.

Во многих образовательных центрах известны были методы музыкального воспитания Pestalozzi: в Варшаве – посредством Jozefa Elsnera, в Ловиче – благодаря педагогу с фамилией Бургунд, считающим, что пение имеет более высокие ценности, чем инструментальная музыка.

В Прусской части Польши музыка была важным предметом, что отражалось в количестве часов обучения в школе. В части российской, после ноябрьского восстания до половины XIX века, образование, между прочим музыкальное, не развивалось. Некоторое оживление появилось во второй половине XIX века, это была заслуга Института Музыки, из стен которого вышло много известных музыкантов.

В период разбора Польши наиболее правильная модель предмета «пение» (в современном значении этого слова) появилась в Галиции; к такому выводу нотной записи, отдавая предпочтение первому». В репертуаре были народные, религиозные песни, фольклор.

История музыкального воспитания показывает, что его ценность была открыта очень давно. Растущие тенденции в направлении общего образования охватывали также музыку, хотя бы в форме одногласного пения, временами хорового.

В XVIII веке растущий интерес к естественным наукам

повлияло на уменьшение количества часов музыки в школе. Вследствии этого, следуя предписаниям Ж.Ж. Руссо, музыкальный репертуар стал более близок к ментальности ребёнка, формирования музыкального слуха и фантазии. Заинтересованность фольклором под конец XVIII века привела к введению народных песен в программы обучения пению в школах. Реформа общего школьного воспитания относилась также к музыке. Если в старом репертуаре была главным образом религиозная музыка, то французская революция ввела значительные изменения — развитие светских песен для детей. Целью музыкального воспитания в школах было музыкальное воспитание общества.

В XIX и XX веке обучение музыке зачастую было реформировано: во-первых, доминирующей тенденцией было пение с нотной записи, во-вторых, упрощённая цифровая запись, метод Tonis-Solfa. В процессе музыкального воспитания берут участие композиторы, в это время начинается сотрудничество педагогов и психологов, появляются научные общества, занимающиеся данной проблематикой.

Тенденции и перемены в области музыкального воспитания, происходящие в Европе, были известны и польским педагогам. Однако способы решения педагогических заданий с помощью дидактики не были настолько распространены, чтобы тщательно разработанные могли создать программное основание. Специфический характер предмета и специфические условия сформировали собственные методы в зависимости от условий данной страны-агрессора. Одновременно влияние убеждения о важности теоретических знаний о музыке формировало в сознании то, чем музыка должна быть во всеобщем музыкальном воспитании. Учебники и песенники определяли его контуры. Характерной чертой польской школы пения была народность теоретического содержания и школьного репертуара.

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

У статті розкривається концепція раннього навчання дітей читанню в дитячому саду

The article is concerned with the conception of early teaching to read children in the kindergarten.

Научные исследования раннего детства доказывают, что этот этап жизни человека отличается огромным потенциалом и интеллектуальными возможностями. Этот этап является ключевым в формировании основ личности, приобретения нового опыта. Также в этом периоде появляются шансы на эффективное учение – в начале спонтанное, случайное, а со временем – приобретающее характер запланированной и целевой активности. А. Бжезинская считает, что дошкольный возраст – это время «когда ребёнок на пространстве от 3 до 6/7 лет переходит от учения по собственной, внутренней программе до обучения по программе, подходящей снаружи, т. е. от обучения спонтанного к реактивному».

Литература предмета подчёркивает интенсивность развития ребёнка в дошкольном возрасте, лёгкость обучения и присвоения норм поведения.

Введение элементов обучения чтению и письму в таком раннем возрасте вызывает много контroversийных мнений среди родителей, а также педагогов и психологов, занимающихся дошкольным детством. Сложность данной проблемы является причиной поиска эффективных методов обучения чтению, позволяющих одновременно стимулировать активность детей в этом направлении, поддерживая заинтересованность самостоятельным чтением.

В последнее время в Польше появилось много новых концепций обучения чтению. Часть из них – это модификации

аналитично-синтетичного или глобального методов, основанных на обучении чтению детей уже в возрасте 3-4 лет. Вводятся также новые заграничные методы, адаптированные к условиям польского общества. Однако, независимо от концепций нужно помнить, что в дошкольном возрасте все действия должны иметь игровой характер, учитывать нужды и стремления ребёнка, побуждать познавательную активность детей.

Обзор педагогических нововведений в сфере обучения чтению.

Красочно-звуковой метод Х. Метеры.

Автор красочно-звукового метода обучения чтению Хелена Метера выделила два периода: первый, предшествующий познанию букв, где дети знакомятся со звуковым построением букв; и второй период – где вводится графическая запись звуков (буквы) и соответственно обучение чтению. Чтение это «воспроизведение звуковой структуры слова на основе графических знаков. Отсюда графическая запись слова является второстепенной по отношению к ориентации в звуковых связях, возникающих в структуре данного слова». Х. Метера предлагает использование изобразительного искусства и различных двигательных игр с целью побуждения активности ребёнка, что ведёт к слуховому анализируванию и синтезированию слов.

Основой в изучении новой буквы является слуховой анализ слова, в результате которого ребёнок выделяет соответствующий звук. В начальном периоде обучения чтению как анализ, так и синтез должны происходить только с использованием слов, произношение которых соответствует графической записи слова, постепенно вводя слова, где запись отличается от произношения. Знание графическо-звуковой структуры слова помогает в понимании предложений и текстов, поэтому в обучении чтению так важен смысловой аспект языка.⁸⁷ Обучение чтению происходит по определённой схеме. Начинается от изучения звуковой структуры слова до введения графической записи. Слуховой анализ происходит в тихой речи: через определение

⁸⁷ K. Kamińska : Nauka czytania w przedszkolu, WsiP, Warszawa, 1999, s.58

места звука в слове, числа звуков в слове и название поочерёдно этих звуков. Слова должны быть подобраны соответственно от простых до более сложных. Графическая схема построения слов имеет столько клеток, сколько есть звуков в слове.

Постепенно вводятся карточки. Сначала одноцветные, потом разноцветные в зависимости от типа звука. Карточками накрываем клетки шаблона. Схема звукового построения слова – это прямоугольник, поделённый на клетки. Карточка – это прямоугольник, соответствующий величине одной клетки в шаблоне, символизирующей звук. Цвет карточки определяет вид звука. Одноцветные карточки используются перед изучением видов звуков. Потом вводятся два оттенка красного цвета, обозначающие носовые и устные гласные; два оттенка зелёного цвета, обозначающие твёрдые и мягкие звонкие согласные; и два оттенка голубого – мягкие и твёрдые глухие согласные.⁸⁸

Ребёнок, анализируя слово, называет звук, определяет его вид, укладывает схему слова, записывая её с помощью символов цветных карточек. Позднее цветные карточки заменяем на буквы.

Аналитико-синтетичный метод о функциональном характере авторства Е. и Ф. Пшыбыльских.

Аналитико-синтетичный метод Е. и Ф. Пшыбыльских появился в результате соединения методов, использующих различную степень развития отдельных психических функций. Авторы концепции ввели косвенное звено-слог и некоторые элементы глобального метода, благодаря которому ребёнок целостно изучает проиллюстрированные слова, постепенно выделяя эти слова среди других. Слог был введён с целью расширения поля чтения. Анализ происходит от слова, через слог, к звуку, т. е. слово-слог-звук.⁸⁹ Создатели концепции ввели изменения в варианте, предназначенном для дошкольников, обращая внимание на то, что в детском саду обучение чтению становится стимулирующий элемент общего развития, и поэтому

⁸⁸ Tamže, s.59

⁸⁹ Tamže, s.86

не может опираться на автоматическом определении буквы. Согласно концепции, в основе лежит известное ребёнку слово, а не буква (графический знак первоначально не имеющий значения для ребёнка). Слово будет близко ребёнку, если называется известный ему предмет, факт или явление из его среды.⁸⁵ В начале обучения авторы предлагают введение глобального метода, который позволяет ребёнку запомнить графическое изображение слов и их прочтение. Слова, предназначенные для глобального чтения, не используются позже в качестве основных слов, а также для анализа и синтеза. Эти слова служат только возможности понимания, что не только речь, но и графическое изображение служит для передачи информации.

Постепенно вводятся элементы чтения, понимаемое авторами как ознакомление с определённым числом букв, формирование умения осуществления слухово-визуального анализа и синтеза, понимания прочитанного текста.⁸⁶

Условия применения этого метода – это правильное развитие органов артикуляции, богатый словарь, присвоение грамматических форм. Введение каждой новой буквы происходит в следующий способ:

1. Подбор иллюстраций. Главный элемент иллюстрации (потом выделенное слово) представляет слово, первая буква которого соответствует изучаемой.

2. Обращение внимания на основное слово, из которого будет выделена первая буква, чтобы позднее определить её как изучаемую.

3. Звуковой анализ и синтез основного слова и введение схемы.

4. Выделение из основного слова первого звука и поиск его в известных ребёнку словах.

5. Показ буквы (большой и маленькой). Анализ элементов буквы.

⁸⁵ K. Kamińska, Nauka..., poz. cyt., s.54

⁸⁶ Tamże, s.55

6. Поиск новой буквы среди других, не всегда известных ребёнку.⁹³

Метод Доброго Старта – Марты Богданович.

Метод Доброго Старта направлен на развитие перцепции и психомоторики, одновременно формируя и развивая остальные психические функции.⁹⁴ В связи с этим можно его применять как один из способов воздействия или как отдельный метод.

Существуют три польские версии Метода Доброго Старта:

- «Песенки для рисования»
- «Песенки и знаки»
- «Песенки для букв»

Первая версия – «Песенки для рисования» - это комплект упражнений, предназначенный для детей от 4 лет, которые можно проводить в течение целого года. Вторая версия – «Песенки и знаки» - предназначена для детей от 5 до 10 лет, является продолжением первой, но проводится на другом материале. Третья версия – «Песенки для букв» - упрощает обучение чтению и письму, вводя полисенсорное изучение букв алфавита. В этом варианте песни подобраны так, чтобы в титуле и в тексте было слово, начинающееся на изучаемую букву. Ритм песни соответствует структуре буквы в соединении с соответствующей геометрической фигурой. Это даёт возможность рисования букв в воздухе во время пения. Запоминание графической записи буквы происходит с помощью зрения, осязания и движения.

Автор выделяет начало занятий (двигательные упражнения), основу (двигательно-слуховые упражнения) и окончание (двигательно-слухово-визуальные упражнения). Начальная фаза занятий служит развитию внимания, ориентации в схеме тела и пространстве, развивает речевые и двигательные компетенции. Основная фаза – это комплект развивающих и релаксирующих упражнений, относящихся к содержанию песни.

⁹³ Mam sześć lat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Praca zbiorowa, WSiP, Warszawa, 1998, s.31

⁹⁴ M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa, 1989, s.13

От игр и занятий слухово-двигательных переходят к части главной метода, т. е. визуально-слухово-двигательным упражнениям, которые проходят по определённой схеме в ритм песни на основании графического образца. Эти упражнения стимулируют всестороннее развитие ребёнка. Алфавит состоит из печатных букв и соответствующих песен.⁹⁵ Конечная фаза имеет характер вокально-ритмических и релаксирующих упражнений.

Фонетично-буквенно-красочный метод Б. Роцлавского.

Концепция обучения чтению Бронислава Роцлавского соединяет технику плавного чтения с пониманием и обучением письму, т. е. считает, что нельзя отрывать чтения от понимания и учить чтению без писания.⁹⁶ Введение красного и зелёного цвета было продиктовано конечностью выделения звуков во время обучения чтению.⁹⁷

Концепция Б. Роцлавского – это применение в практике индивидуализации обучения. В основании данной концепции лежит прежде всего развитый фонематический слух ребёнка и лингвистические знания учителя.

С целью облегчённого звукового (фонетического) анализа и синтеза и изучения графической записи слова – обязательно нужно в упражнениях и играх применять специальные кубики ЛОГО, авторства Б. Роцлавского. Б. Роцлавский ввёл новые многознаки: ни, си, ци, дзи, а также буквы q, v, x. В кубиках находятся четыре основных варианта буквы, на каждом есть большая и маленькая печатная и прописная буква.

Сначала дети изучают звуковое построение слов, потом вводятся буквы, будущие условными знаками. В польском языке есть звуки, которые записываются двумя и тремя буквами, поэтому нужно применять двузнаки и считать их за одну букву алфавита.⁹⁸

По мнению Б. Роцлавского, овладение звуковым синтезом

⁹⁵ М. Bogdanawicz, Metoda..., poz. cyt., s.116

⁹⁶ R. Węckowski, Treść..., poz. cyt., s.87

⁹⁷ K. Kamińska, Nauka..., poz. cyt., s.60

⁹⁸ Tamże, s.63

но основа для обучения чтению, а звуковым анализом – основа для обучения письму.

Метод Г. Домана.

Глен Доман понимает обучение чтению как элемент игровой игры. Он является сторонником «домашнего обучения чтению» и переносит обучение в домашнюю обстановку. Члены семьи, особенно мама, создавая климат игры, учит ребёнка чтению в соответствии с его возможностями и развитием. Ускорение темпа обучения зависит от настроения ребёнка и того, хочет ли он играть.⁹⁹

Доман считает, что можно начинать обучать ребёнка вскоре после его рождения.¹⁰⁰ Игра в чтение без стресса даёт возможность не только научиться читать, но и развивает коммуникативные компетенции.

«Игра в чтение» - это использование соответственно подобранных слов, их презентация происходит согласно определенной хронологии. Запоминание слов – легко, если ребёнок понимает их смысл. Материал можно использовать независимо от места и времени.

Доман предлагает короткие сессии «игры в чтение». Сессия длится несколько минут, а одноразовая презентация не более двадцати повторений. Г. Доман выделяет пять этапов игры. Первый – это отдельные слова. Второй – выражения, состоящие из двух слов. Третий этап – предложения. Четвёртый – расширенные предложения. И пятый этап – самостоятельное чтение книг.

Метод И. Майхшак.

Ирена Майхшак является автором метода, названного введением ребёнка в мир письма.¹⁰¹ Она считает, что понимание слова должно опережать возможность его прочтения, т. е.

⁹⁹ Tamże, s.72

¹⁰⁰ G. Doman, Jak nauczyć małe dziecko czytać, Exalibur, Bydgoszcz, 1992, s.196

¹⁰¹ I. Majchszak, Jak nauczyć małe dziecko czytać, Exalibur, Bydgoszcz, 1992, s.196

«читаем не буквы, только смысл».⁹⁰

Согласно концепции И. Майхшак, науку чтения следует начинать от глобального чтения имени ребёнка, исходя из субъективного ощущения важности своего имени. Имя – это символ, который выделяет ребёнка среди остальных людей. Автор считает, что ребёнок легко усвоит информацию о «фонетических функциях» букв, из которых состоит его имя.⁹¹

Визуальные занятия, названные «стеной полной букв» – это дорога, ведущая от прочтения всего имени до свободного чтения. Изучение алфавита происходит через презентацию букв. Каждый день во время игр ребёнок учится новой букве. Время и темп зависят от реакции ребёнка и его возраста. Буквы называем только раз.

Следующий этап – это «рынок букв» – это период игр, где используются буквы, слоги, простые слова. Дети ассоциируют звук с буквой.

Этап – «называние мира» – это игра, где участники называют предметы, находящиеся в комнате (до ста слов и рисунков). Это упражнение заключается в приписании названия каждому предмету. Важным является возможность чтения в разных ситуациях и слов разной степени сложности, а не только правильное выполнение задания.⁹²

В последнее время появился усиленный интерес к ускорению развития ребёнка. Это, прежде всего, результат происходящих культурных и социально-экономических изменений, а также увеличенный интерес детей сферой развития контактов с окружающим миром. Контакты словные – этого мало. Познавательная активность в дошкольном возрасте приводит к тому, что ребёнок открывает таинственный мир письма и изо всех сил старается расшифровать содержащуюся в нём тайну.

⁹⁰ Тамże, s.52

⁹¹ I. Majchszak, Wprowadzenie..., poz. cyt., s.19

⁹² I. Majchszak, Wprowadzenie..., poz. cyt., s.40